

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CÉLIO VIEIRA NOGUEIRA

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E INTERNACIONALIZAÇÃO:
AÇÕES INSTITUCIONAIS DESENVOLVIDAS PELAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE NO PERÍODO DE 2006 A 2020**

**CAMPO GRANDE – MS
2022**

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E INTERNACIONALIZAÇÃO:
AÇÕES INSTITUCIONAIS DESENVOLVIDAS PELAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE NO PERÍODO DE 2006 A 2020**

CÉLIO VIEIRA NOGUEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para conclusão do Curso de Doutorado em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: História, Políticas e Educação. Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB)

Orientadora: Dr.^a Carina Elisabeth Maciel.

**Campo Grande – MS
2022**

Célio Vieira Nogueira

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E INTERNACIONALIZAÇÃO:
AÇÕES INSTITUCIONAIS DESENVOLVIDAS PELAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE NO PERÍODO DE 2006 A 2020**

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Doutorado em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande – MS, 03 de outubro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Carina Elisabeth Maciel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Presidente

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira
Universidade Federal de Goiás
Membro Titular

Prof.^a Dr.^a Regina Tereza Cestari de Oliveira
Universidade Católica Dom Bosco
Membro Titular

Prof.^a Dr.^a Margarita Victoria Rodríguez
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Membro Titular

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Membro Titular

Prof.^a Dr.^a Solange Jarzem Fernandes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Membro Suplente

Dedico esta obra a El Shaday.

Agradecimentos

Diante das possibilidades, limites e obstáculos enfrentados no transcorrer do doutoramento, inúmeras pessoas estiveram comigo. Juntos compartilhamos e enfrentamos as adversidades próprias deste momento de formação. Hoje, na reta final, agradeço imensamente as contribuições pessoais e institucionais, reconhecendo o apoio e a colaboração de todos os envolvidos na realização deste projeto.

*A marca da sabedoria é ler corretamente o presente e marchar
de acordo com a ocasião.*

Homero

RESUMO

A presente tese tem como objeto de análise as ações institucionais de internacionalização, como políticas de ensino superior implementadas por cinco Universidades Federais (IFES) da Região Centro-Oeste: UFG, UFGD, UFMT, UFMS e UnB, no período de 2006 a 2020. O processo de internacionalização investigado limita-se à crise estrutural do capitalismo em sua interposição ao Estado e à configuração institucional da universidade brasileira. Assim, com a análise empreendida neste trabalho, a reestruturação do ensino superior é vista como uma ação estatal promovida por agências de fomento, instituições e autoridades educacionais. Tais mudanças são orientadas por agências multilaterais, no contexto do neoliberalismo, cujas marcas de mercantilização educacional são observáveis no ensino superior. Os atos normativos impõem-se e produzem na universidade uma racionalidade instrumental, que se materializa na gestão com foco empresarial, alicerçada nos princípios da eficiência, competitividade e produtividade, tendo a avaliação como medida de gestão e financiamento. Os dados foram coletados por meio de pesquisa documental, tendo como fonte primária os documentos institucionais (plano de desenvolvimento institucional, relatório de gestão e plano de internacionalização institucional) elaborados e publicados pelas IFES pesquisadas, que foram complementados por atos normativos internos e documentos de agências de fomento. Os resultados obtidos indicam que, na dimensão internacional, a estrutura organizacional, os compromissos e as ações universitárias foram desenvolvidos a partir da indução advinda da regulação nacional e supranacional, sendo a mobilidade, a cooperação e o intercâmbio internacional elementos relevantes no processo de internacionalização da universidade. A educação superior nas universidades investigadas se revela como uma possibilidade de expansão universitária, que produz inserção local, regional, nacional e global, sendo determinado pela lógica do sistema capitalista, que é marcado por contradições e ambiguidades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior, Internacionalização, Universidade, Universidade Federal, Reconfiguração universitária.

ABSTRACT

The present thesis has as its object of analysis the institutional actions of internationalization, as higher education policies implemented by five Federal Universities (IFES) in the Midwest Region: UFG, UFGD, UFMT, UFMS and UNB, in the period from 2006 to 2020. The internationalization process investigated is limited to the structural crisis of capitalism in its interposition to the State and to the institutional configuration of the Brazilian university. Thus, with the analysis undertaken in this work, the restructuring of higher education is seen as a state action promoted by funding agencies, institutions and educational authorities. Such changes are guided by multilateral agencies, in the context of neoliberalism, whose marks of educational commodification are observable in higher education. Regulatory acts are imposing and produce an instrumental rationality in the university, which is materialized in management with a business focus, based on the principles of efficiency, competitiveness and productivity, with evaluation as the measure of management and financing. The data were collected through documentary research, having as a primary source the institutional documents (institutional development plan, management report and the institutional internationalization plan) prepared and published by the researched IFES, which were complemented by internal normative acts and documents from funding agencies. The results obtained indicate that, in the international dimension, the organizational structure, commitments and university actions were developed from the induction coming from national and supranational regulation, with mobility, cooperation and international exchange being relevant elements in the process of internationalization of the university. Higher education in the investigated universities, as a possibility of university expansion, which produces local, regional, national and global insertion, being determined by the logic of the capitalist system, which is marked by contradictions and ambiguities.

KEYWORDS: Higher Education, Internationalization, University, Federal University, University reconfiguration.

RESUMÉ

La présente thèse a pour objet d'analyse les actions institutionnelles d'internationalisation, telles que les politiques d'enseignement supérieur mises en œuvre par cinq universités fédérales (IFES) dans la région du Midwest : UFG, UFGD, UFMT, UFMS et UnB, dans la période de 2006 à 2020. Le processus d'internationalisation étudié se limite à la crise structurelle du capitalisme dans son interposition à l'État et à la configuration institutionnelle de l'université brésilienne. Ainsi, avec l'analyse entreprise dans ce travail, la restructuration de l'enseignement supérieur est vue comme une action étatique promue par les agences de financement, les établissements et les autorités éducatives. Ces changements sont guidés par les agences multilatérales, dans le contexte du néolibéralisme, dont les marques de marchandisation éducative sont observables dans l'enseignement supérieur. Les actes normatifs s'imposent et produisent une rationalité instrumentale dans l'université, qui se matérialise dans une gestion à vocation commerciale, fondée sur les principes d'efficacité, de compétitivité et de productivité, avec l'évaluation comme mesure de gestion et de financement. Les données ont été collectées à travers la recherche documentaire, ayant comme source principale les documents institutionnels (plan de développement institutionnel, rapport de gestion et plan d'internationalisation institutionnel) préparés et publiés par l'IFES recherché, qui ont été complétés par des actes normatifs internes et des documents d'agence de promotion. Les résultats obtenus indiquent que, dans la dimension internationale, la structure organisationnelle, les engagements et les actions universitaires se sont développés à partir de l'induction découlant de la réglementation nationale et supranationale, la mobilité, la coopération et les échanges internationaux étant des éléments pertinents dans le processus d'internationalisation de l'université. université. L'enseignement supérieur dans les universités étudiées se révèle comme une possibilité d'expansion universitaire, qui produit une insertion locale, régionale, nationale et mondiale, déterminée par la logique du système capitaliste, qui est marquée par des contradictions et des ambiguïtés.

MOTS-CLÉS: Enseignement supérieur, Internationalisation, Université, Université fédérale, Reconfiguration universitaire.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - .Número de Instituições de Educação Superior no Brasil, 1995-2020.....	44
Tabela 02 - Indicadores da expansão da Educação Superior no Brasil, 1998 a 2020....	70
Tabela 03 - Número de IFES no Brasil, 2000 a 2020.....	149
Tabela 04 - Número de Cursos de Graduação Presencial por IFES, CO, 2005 a 2020.	150
Tabela 05 - Indicadores institucionais da UFG, 2005 a 2020.....	156
Tabela 06 - Indicadores institucionais da UNB, 2005 a 2020.....	162
Tabela 07 - Indicadores institucionais da UFMT, 2005 a 2020.....	168
Tabela 08 - Indicadores institucionais da UFMS, 2005 a 2020.....	172
Tabela 09 - Indicadores institucionais da UFGD, 2005 a 2020.....	176
Tabela 10 - Participantes das ações de internacionalização, IFES-CO.....	209

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Relação de Universidades Federais criadas no período de 2000 a 2020.....	46
Quadro 02 - Premissas estabelecidas nas Conferências Regionais de Educação Superior, IESALC.....	73
Quadro 03 - Demonstrativo dos primeiros registros do termo internacionalização nos Relatórios de Gestão da CAPES.....	84
Quadro 04 - Demonstrativo dos indicadores da expansão ocorrida nas IFES, Brasil e Centro-oeste, 2003 a 2020.....	86
Quadro 05 - Estratégias norteadoras das pós-graduação brasileira, 1995-2020.....	91
Quadro 06 - Conceitos de internacionalização, na literatura internacional.....	96
Quadro 07 - Fases do processo de internacionalização da educação superior, no Brasil....	98
Quadro 08 - Tipos de cooperação e mobilidade, quanto à forma e o local de realização....	105
Quadro 09 - Globalização e educação: abordagem.....	123
Quadro 10 - Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE/2007, educação superior.....	126
Quadro 11 - Elementos de gestão incorporados pelas instituições universitárias.....	127
Quadro 12 - Periodização das ações de internacionalização no Brasil.....	129
Quadro 13 - Principais Acordos e Programas de cooperação internacional, CAPES.....	132
Quadro 14 - Ensino Superior existente no Brasil, no fim do Império.....	140
Quadro 15 - As cinco primeiras universidades do Brasil, anterior a 1930.....	141
Quadro 16 - Universidades federais da região Centro-oeste, ato de criação, vinculação, antecedentes.....	145
Quadro 17 - Universidades Federais da Região Centro-oeste, o início.....	147
Quadro 18 - Universidades Federais do Centro-oeste, 2020.....	149
Quadro 19 - Unidades acadêmicas da UFG, 1960.....	153
Quadro 20 - Principais Características da UNB, segundo o Plano Diretor, 1962.....	160
Quadro 21 - Unidades integrantes da UEMT, em 1970.....	170
Quadro 22 - Relações internacionais, unidade responsável nas IFES CO, trajetória.....	185
Quadro 23 - Planos de Desenvolvimento Institucional, IFES CO, 2005-2020.....	194
Quadro 24 - Políticas de Internacionalização expressas no PDI, primeiro ciclo de publicações, IFES-CO.....	194
Quadro 25 - Políticas de Internacionalização expressas no PDI, segundo ciclo de publicações, IFES-CO.....	197
Quadro 26 - Políticas de Internacionalização expressas no PDI, terceiro ciclo de publicações, IFES-CO.....	199
Quadro 27 - Internacionalização nos objetivos expressos no PDI das IFES-CO, 2013-2020.....	202
Quadro 28 - Missão e visão de futuro expressas no PDI, IFES-CO, 2005-2020.....	206
Quadro 29 - Visão de futuro expressas no PDI, IFES/CO, 2005-2020.....	208
Quadro 30 - Objetivos expresso no PII da UNB 2018/2022.....	220

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Expansão do número de instituições de educação superior no Brasil, 1995 a 2020.....	45
Gráfico 02 - Quantitativo de Universidades Federais criadas no período de 1995 a 2020.....	46
Gráfico 03 - Quantitativo de Vagas oferecidas pelas IFES, Brasil e Centro Oeste, 2003 a 2020.....	87
Gráfico 04 - Número de Cursos de Graduação Presencial nas IFES do CO, 2005 a 2020.....	151
Gráfico 05 - Número de matrículas nos cursos de graduação presencial nas IFES do CO, 2005 a 2020.....	151
Gráfico 06 - Indicadores institucionais da UFG, 2005-2020.....	158
Gráfico 07 - Indicadores institucionais da UNB, 2005-2020.....	164
Gráfico 08 - Indicadores institucionais da UFMT, 2005-2020.....	168
Gráfico 09 - Indicadores institucionais da UFMS, 2005 a 2020.....	172
Gráfico 10 - Indicadores institucionais da UFGD, 2005 a 2020.....	177
Gráfico 11 - Índice de ocorrências de registros de participantes nas ações de internacionalização, PDI e RG, IFES-CO.....	210

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGINOVA - Agência de Internacionalização e de Inovação

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

AUGM - Asociación de Universidades Grupo Montevideo

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCAIS - Comissões Coordenadoras das Atividades de Interação com a Sociedade

CD – Conselho Diretor

CEPAE - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação

CEPEC - Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura/UFG

CEUD - Centro Universitário de Dourados

CGCI - Coordenação Geral de Cooperação Internacional

CGIIAF - Comitê Permanente de Gestão de Inclusão, Internacionalização e Ações Afirmativas

CIT - Cooperação Internacional Tradicional

CIUS - Conselho de Integração Universidade Sociedade

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CO – Centro-oeste

COFECUB - Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil

COFINS - Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

COUN – Conselho Universitário/UFMS

COUNI – Conselho Universitário/UFG

CPD - Centro Pedagógico de Dourados

CPDO - Campus em Dourados

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CPPD - Campus de Dourados

CRES - Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe

CsF - Programa Ciência sem Fronteiras

CSLL - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido

CT&I – Ciência, Tecnologia e Inovação
DAAD - Programa Conjunto de Bolsas de Doutorado na Alemanha
DF – Distrito Federal
EMBRAPII - Associação Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ERI – Escritório de Relações Internacionais
ESAI - Escritório de Assuntos Internacionais
EUA - Estados Unidos da América
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES - Financiamento Estudantil
FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos
FNDCT - Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUTURE-SE - Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores -
GATS - *General Agreement on Trade and Services* (Acordo Geral sobre Comércio e Serviços)
GATT - Acordo Geral de Tarifas e Comércio
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituições de Educação Superior
IESALC - Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e o Caribe
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras
IME - Instituto Militar de Engenharia
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INT - Secretaria de Assuntos Internacionais
IRPJ - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MCTIC - Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC – Ministério da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC - Organização Mundial do Comércio
ONU - Organização das Nações Unidas
OS – Organização Social

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

P&D - Pesquisa e Desenvolvimento

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PAS - Programa de Avaliação Seriada

PCE/CREDUC - Programa de Crédito Educativo

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucionais

PEC-PG - Programa Estudante Convênio – Pós-graduação

PGCI - Programa Geral de Cooperação Internacional

PGI/UFMS - Plano de Governança Institucional da UFMS

PII - Plano Institucional de Internacionalização

PIS - Contribuição para o Programa de Integração Social

PNAD - Pesquisa Nacional por amostra de domicílio Contínua – PNAD

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

PPA - Plano Plurianual

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PRINT - Programa Institucional de Internacionalização

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

PT - Partido dos Trabalhadores

PTI - Plano de Trabalho para Internacionalização

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RG - Relatório de Gestão

RNP - Rede Nacional de Ensino e Pesquisa

SECRI - Secretaria de Relações Internacionais

SERIN - Secretaria de Relações Internacionais

SESU - Secretaria de Educação Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SRI - Secretaria de Relações Internacionais - SRI

UCM - Universidades de Classe Mundial

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UEMT - Universidade Estadual de Mato Grosso
UFCAT - Universidade Federal de Catalão
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFJ - Universidade Federal de Jataí
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
UFR - Universidade Federal de Rondonópolis
UFTO - Universidade Federal do Norte do Tocantins
UNB - Universidade de Brasília
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB – Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira
USAID - *United Agency for International Development*
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
1.1. Justificativa do estudo	22
1.2. Problematização e delimitação do tema	24
1.3. Questões de investigação	26
1.4. Elementos teóricos conceituais	27
1.5. Objetivos do Estudo	29
1.6. Pressupostos da investigação	29
1.7. Abordagem e percurso metodológico	30
 2. POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: a educação superior	37
2.1. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: contexto, princípios e expansão	37
2.1.1. A reforma educacional dos anos de 1990	39
2.1.2. Modelos de educação: princípios e cooperação internacional	40
2.1.3. Expansão na educação superior: ampliação, excelência e internacionalização	43
2.2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: regulação e internacionalidade	49
2.2.1. Ações regulatórias e o fomento da internacionalização	50
2.2.2. Internacionalização na educação superior: um tema emergente	57
2.2.3. O papel do Estado e as políticas universais	61
2.3. INTERNACIONALIZAÇÃO: interesses e prioridades	63
2.3.1. Promoção da justiça e a regulação da desigualdade	64
2.3.2. O caráter transnacional da educação superior	71
2.3.3. Instituições universitárias: as mudanças organizacionais	73
 3. A INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: antecedentes, movimentos, processos e políticas	81
3.1. INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: antecedentes e ações governamentais	82
3.1.1. Abrangência e dimensões da internacionalização na educação superior	82
3.1.2. Inserção internacional: processo assistemático de internacionalização	87
3.2. INTERNACIONALIZAÇÃO: movimentação transnacional e conhecimentos envolvidos	89
3.2.1. Regulação e fomento das ações internacionais no contexto brasileiro	90

3.2.2. Universidade: origem e difusão atual	93
3.2.3. Caráter internacional do conhecimento	95
3.2.4. Conceitos de Internacionalização	96
3.2.5. Cooperação internacional	98
3.2.6. Estágios e motivações para o processo de internacionalização	99
3.2.7. Forma, local e modelos de internacionalização	102
3.3. PROCESSOS REGULATÓRIOS E INTERNACIONALIZAÇÃO	107
3.3.1. A geopolítica do conhecimento	108
3.3.2. A língua inglesa como código comum de comunicação	113
3.3.3. Universidade de Classe mundial: a ideologia da excelência	114
3.4. POLÍTICA NACIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO: agenda, programas e agências	120
3.4.1. Agenda e programas internacionais	120
3.4.2. Agenda e contexto internacional	124
3.4.3. Principais agências brasileiras de fomento	131
3.4.3.1. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES	131
3.4.3.2. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq	134
3.4.3.3. Associação Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial – EMBRAPPI	135
3.4.3.4. Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP	136
3.4.3.5. Fundação de Ampara à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP	136
 4. UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE: contexto institucional e internacionalização na educação superior	 138
4.1. O SURGIMENTO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA	139
4.2. UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE: história, contexto e dimensões	144
4.2.1. Universidade Federal de Goiás – UFG	152
4.2.1.1. UFG: histórico e contexto.....	152
4.2.1.2. UFG: Dimensões e indicadores institucionais	157
4.2.2. Universidade de Brasília – UNB	159
4.2.2.1. UNB: Histórico e contexto	159
4.2.2.2. UNB: Dimensões e indicadores institucionais	163
4.2.3. Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	164
4.2.3.1. UFMT: história e contexto	165

4.2.3.2. UFMT: Dimensões e indicadores institucionais	167
4.2.4. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	169
4.2.4.1. UFMS: História e contexto	169
4.2.4.2. UFMS: Dimensões e indicadores institucionais	170
4.2.5. Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	172
4.2.5.1. UFGD: história e contexto	174
4.2.5.2. UFGD: Dimensões e indicadores institucionais	175
4.3. A DIMENSÃO INTERNACIONAL NAS IFES DA REGIÃO CENTRO-OESTE	177
 5. INTERNACIONALIZAÇÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO OESTE: agenda, processos, políticas e ações institucionais.....	181
5.1. A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO: estrutura, regulação e fomento	184
5.2. A INCIDÊNCIA DE TERMOS ESPECÍFICOS DA INTERNACIONALIDADE NOS PLANOS DAS IFES	191
5.3. PROCESSO INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO: mecanismos e partes envolvidas	200
5.4. INSERÇÃO INTERNACIONAL: eixo geográfico de atuação	206
5.5. PLANO INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO: agenda e elementos de reconfiguração	212
5.5.1. O Plano Institucional de Internacionalização da UFMS: um elemento de governança	215
5.5.2. O Plano Institucional de Internacionalização da UNB: um elemento de qualificação institucional	218
 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
REFERÊNCIAS	228

INTRODUÇÃO

Esta tese é consequência da pesquisa acadêmica atrelada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, desenvolvida no âmbito da Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação. O campo da pesquisa são as ações implementadas pelas universidades federais da região Centro-Oeste do Brasil na dimensão internacional.

O estudo investiga o processo de internacionalização ocorrido no âmbito de cinco instituições universitárias: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade de Brasília (UNB), no período de 2006 a 2020. De forma sistemática, buscou-se identificar a historicidade desse movimento, expressa nas mediações estabelecidas entre os órgãos federais de regulação e/ou fomento e as universidades federais pesquisadas, com foco nas ações universitárias que envolvem a organização, a estrutura e a cultura organizacional, enquanto elementos definidores da educação superior nas primeiras décadas do século 21.

De início, é apresentado o contexto histórico da educação superior materializados a partir da promulgação da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Os dispositivos expressos nessa norma e as regulamentações deles decorrentes estabeleceram várias modificações substanciais na educação superior brasileira, dentre elas a organização acadêmica e administrativa, os processos avaliativos e os fundamentos da gestão universitária. Todavia, por força constitucional, foram mantidos os princípios da autonomia da universidade e a indissociabilidade das funções universitária: ensino, pesquisa e extensão.

Em sua prática cotidiana, as instituições universitárias executam ações que envolvem pessoas, trabalho acadêmico, produção científica e posicionamentos políticos diversos, frente às relações institucionais mantidas com o sistema federal de ensino brasileiro, do qual são partes constitutivas, nos termos da Constituição Federal de 1988.

Nesse fazer educativo e organizacional das universidades, as relações concretas e as vinculações mútuas dos diferentes momentos foram observadas (CURY, 1987),

atentando à dinâmica da sociedade do século 21. Assim, em sua institucionalidade, as funções universitárias se revelam relevantes, tanto para a construção do país, quanto para interação externa com as congêneres estrangeiras, numa relação que envolve o processo de internacionalização da educação superior.

Quanto aos aspectos universais, o estudo buscou compreender como as funções universitárias (ensino, pesquisa, extensão, assistência estudantil e gestão) interagem com as políticas de internacionalização, observando as suas contradições, enquanto interpretação do real e motor interno do movimento (CURY, 1987), com destaque para as dimensões antagônicas próprias das dimensões internacionais.

As duas dimensões antagônicas destacadas na pesquisa são: (a) o processo de internacionalização catalizador de ações globalizantes, provenientes de orientações políticas e econômicas neoliberais, que induzem as instituições em direção à transnacionalização de suas funções, na medida em que afeta a educação superior, fazendo surgir o conhecimento mercadoria; (b) o processo de internacionalização, que é um catalizador da cooperação internacional, quando voltada para solidariedade entre as instituições envolvidas, cujas ações primam pelo desenvolvimento dos países do hemisfério sul (MOROSINI, 2019).

Quanto aos aspectos singulares do objeto de pesquisa, convém destacar que as universidades foram percebidas como instituições escolares de nível superior, que integram a dinâmica do Estado capitalista, sendo organizações federais vinculadas à produção e disseminação de conhecimentos, dentre outras finalidades.

Nesse fazer universitário, as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) se articulam com os demais atores sociais na produção local, nacional, regional e internacional. Assim, importa que a universidade se internacionalize sem perder a sua vinculação local, ou seja, alcance a dimensão global, sem deixar de ser local (NEZ, 2019).

a) Justificativa do estudo

Ao considerar as ações desenvolvidas pelas instituições universitárias como práticas organizacionais radicadas em relações sociais que se fundamentam nas condições gerais da sociedade (CURY, 1987), entende-se que as IFES da região CO realizam as suas funções no conjunto das relações concretas do momento histórico, marcado pelas contradições próprias das estruturas estatais.

Assim, a internacionalização na educação superior é percebida como um processo contraditório, no qual as instituições universitárias são conclamadas a envolverem-se de forma ampla, via regulação (BARROSO, 2005) e fomento, articulados

pelos órgãos de estado, em uma indução hegemônica. Diante da regulação estatal, as universidades federais, nos anos 2000, se movimentaram em direção às relações internacionais.

Os estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPEs/MB) indicaram uma lacuna importante no campo da internacionalização na educação superior. Essa percepção serviu de mote para a proposição de uma investigação que possibilitasse a análise das aproximações já realizadas pelas universidades federais da região CO no campo das relações internacionais. Todavia, os elementos preliminares, identificados em levantamentos empíricos, indicavam uma movimentação significativa das IFES em direção às ações próprias do processo de internacionalização na graduação e na pós-graduação.

As pesquisas preliminares identificaram que os eventos, as notícias e os atos de reestruturação disponibilizados nas páginas oficiais das IFES davam conta de um movimento mobilizador da internacionalização. Observou-se que há quatro elementos indicativos dessa orientação: (1) o Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020, que apresenta de forma contundente as políticas de internacionalização da pesquisa e da pós-graduação; (2) o Programa Ciência sem Fronteira, que promoveu uma ampliação expressiva no volume e alcance da mobilidade internacional na graduação e pós-graduação; (3) a criação e implementação do Programa Institucional de Internacionalização, criado pela CAPES, que resultou na publicação de um edital específico em 2017; (4) a reestruturação das universidades federais, que redimensionaram e ampliaram as duas estruturas organizacionais para atender às ações e demandas específicas do processo de internacionalização.

Diante dessa movimentação institucional, observadas nas universidades federais e nos órgãos de regulação e fomento, foi proposto o tema de pesquisa motivador desta tese. O pesquisador, sendo um estudioso da educação superior, ao perceber o movimento de internacionalização presente nas IFES, foi compelido a estudar essa temática.

É relevante destacar que no primeiro semestre de 2018, o pesquisador cursava uma disciplina na modalidade aluno especial, no Programa de Pós-graduação em educação da UFMS, momento em que se deu a definição da temática que iria compor o projeto de pesquisa. Posteriormente, naquele ano, foi aprovado na seleção para ingresso no curso de Doutorado e apresentou o Projeto de Pesquisa, cujo objeto foi a política de internacionalização da educação superior implementada pelas cinco universidades federais da região CO.

Assim, por entender relevante, foi proposto um estudo das políticas institucionais de internacionalização adotadas pelas IFES do CO, tendo como fonte de pesquisa os documentos publicados por essas universidades. Convém destacar que, naquele momento, inexistiam produções acadêmicas sobre essas instituições, não foram localizadas investigações que indicassem os movimentos internos promovidos pelos órgãos e gestores universitários dessas instituições.

Embora a expansão no número de estudantes de graduação beneficiados pelas ações próprias das relações internacionais fosse do conhecimento do GEPPES/MB, não se sabia quais as ações haviam sido implementadas pelas universidades pesquisadas. Portanto, empreendeu-se a proposição e a investigação relatada nesta tese. Por entender ser relevante conhecer, analisar e problematizar a internacionalização na educação superior, com vista desvelar a historicidade inerente a esse campo do conhecimento, tornou-se imprescindível estudar o processo de internacionalização no âmbito das IFES do CO.

Nos dias atuais a internacionalização na educação superior se revela como processo dinamizador das ações universitárias, sendo as universidades desafiadas a ampliar as suas ações na área das relações internacionais, contemplando a graduação, a pós-graduação e a gestão. Nota-se que a literatura nacional trata a internacionalização como a quarta missão universitária (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). Assim, são esses os elementos principais que justificam a escolha deste objeto de pesquisa.

b) Problematização e delimitação do tema

Na pesquisa, a universidade foi assumida como uma instituição histórica, cuja existência é determinada pelo contexto da sociedade na qual está inserida. Assim, as instituições universitárias são conhecidas pelos processos de continuidade e descontinuidade, marcados por contradições e fraturas próprias da materialidade dos movimentos históricos (CURY, 1987).

Nesse sentido, é relevante destacar um aspecto epistemológico: as sociedades desenvolvidas são o ponto de referência para se entender as sociedades menos desenvolvidas, considerando as determinações sociais, econômicas, políticas e ideológicas que as interligam (AGAPITO, 2016).

Esse entendimento possibilitou identificar o problema dinamizador da pesquisa, ou seja, como foram analisadas as mediações e as contradições percebidas nas relações concretas (CURY, 1987) entre os órgãos governamentais de regulação, as agências de fomento e as universidades federais da região CO, na busca pela internacionalização das

funções e agendas universitárias. Diante dessa definição, foi possível delimitar a abrangência da pesquisa.

Na delimitação, ficou estabelecido que a investigação se daria no campo das políticas de educação superior, sendo as universidades federais da região centro-oeste o campo da pesquisa. A escolha, dessas instituições, se deu por aproximação geográfica, por estarem localizadas na mesma região onde se situa o Programa de pós-graduação no qual o pesquisador está vinculado.

Escolhidas as instituições, passou-se aos estudos para definição do período de abrangência da pesquisa. No fechamento da questão, ficou estabelecido que o período seria de 2006 a 2020. Essa definição se deu pela influência de quatro aspectos importantes:

- (1) em 2005, o Governo Federal criou seis instituições federais, dentre elas a Universidade Federal da Grande Dourados, integrante do conjunto de IFES da região CO, assim os dados, nessa instituição, seriam coletados em sua fase inicial de implantação e, mais, sendo ela uma universidade localizada em uma região fronteiriça, a concepção expressa em seu plano de implantação poderia indicar a presença de elementos de internacionalidade;
- (2) em 2007, a CAPES passou por uma reformulação estrutural relevante para atender as demandas da educação básica, assim, a sua nova estrutura poderia fornecer elementos indicadores da presença de diretrizes internacionais, tanto nas novas formulações, quanto na manutenção dos programas de cooperação internacional já consolidados;
- (3) em 2007, foi lançado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais – REUNI, que representa um ponto de inflexão na história das IFES. A partir dali, as universidades pesquisadas promoveram mudanças significativas em sua estrutura organizacional e cultural, dentre elas os ajustes nos setores de relações internacionais;
- (4) em 2020, encerrou-se o ciclo previsto no Plano Nacional de Pós-graduação, iniciado em 2011, nesse plano estão definidas diretrizes para a internacionalização da pesquisa e pós-graduação, as quais foram utilizadas como base para a implantação de ações específicas no setor.

A terceira delimitação está vinculada às fontes primárias da pesquisa. Definiu-se que a investigação se efetivaria com base na análise dos documentos de gestão publicados pelas IFES, a saber: os planos de desenvolvimento institucional, publicados a partir de 2005 e relatório anuais de gestão, publicados a partir de 2006, ambos são

documentos de elaboração e publicação compulsórias. Cabe destacar que a obrigatoriedade desses documentos é um ponto positivo para os propósitos da pesquisa, pois neles, por força de normas específicas, constam as atividades previstas e realizadas pelas universidades, respectivamente. E neles foram registradas as políticas e orientações de internacionalização implementadas pelas universidades pesquisadas no período fixado para a pesquisa.

c) Questões de investigação

Ao definir os contornos da pesquisa, ficou estabelecido que os estudos teriam como pano de fundo as políticas de ensino superior do século 21 e a relação existente entre as universidades pesquisadas e os órgãos oficiais de fomento e regulação, que encaminham as políticas nacionais do setor, dentre elas a política de internacionalização.

Conforme consta no Projeto de pesquisa, inicialmente, foram definidas três questões de investigação, são elas: (1) a partir das demandas contemporâneas por políticas educacionais, as universidades federais da região centro-oeste ingressaram no processo de internacionalização da educação superior? (2) a dinâmica do processo de internacionalização da educação superior decorrente das políticas implementadas pelos organismos internacionais está presente no âmbito das universidades federais da região centro-oeste? (3) o processo de reconfiguração das universidades federais contempla as dinâmicas de internacionalização da educação superior em suas ações institucionais?

No andamento da pesquisa, percebeu-se a necessidade de buscar respostas para uma questão não percebida anteriormente, porém relevante para a investigação, que veio a se configurar como a quarta indagação da pesquisa: no período pesquisado, as universidades federais incorporaram em suas funções, agendas e estruturas as políticas de internacionalização propostas e induzidas pelos órgãos oficiais de fomento e regulação?

As quatro indagações nortearam as fases da pesquisa, permitindo perceber como a política de internacionalização, enquanto elemento induzido pela multirregulação, foi percebida, registrada e assumida pelas universidades federais da região CO, na medida em que essas instituições universitárias interagiram com as agências brasileiras de fomento e regulação da educação superior. Importa destacar que a inserção das IFES pesquisadas no processo de internacionalização, basicamente, se deu via editais específicos, dentre eles o Ciência sem Fronteira e o Programa Institucional de Internacionalização.

d) Elementos teóricos conceituais

Ao reconhecer que as universidades são instituições históricas em suas relações com a sociedade, assume-se que ela está cingida em mediações e contradições próprias do fazer social de determinada sociedade (CURY, 1987). Portanto, as ações das universidades federais da região CO estão contextualizadas no Brasil do século 21, um país do hemisfério sul, uma região periférica do planeta (BRUNO; CAFFE, 2017). A sua localização o deixa distante do centro dinâmico capitalista mundial da atualidade (POCHMANN, 2017). Assim, não integra os encaminhamentos hegemônicos científicos, econômicos e políticos, pois eles estão centrados nos países do hemisfério norte.

No contexto de globalização econômica e política, as instituições universitárias federais, que integram o sistema federal de ensino brasileiro, são alcançadas pela regulação de caráter transnacional (BARROSO, 2005), cujo protagonismo está centrado nas instituições multilaterais, as quais valorizam a competição internacional, fruto da multirregulação.

No cenário de multirregulação, a internacionalização da educação superior se apresenta como um processo que ocorre no plano das instituições de educação superior e no plano de sistema de ensino nacional (MOROSINI, 2011). No âmbito da instituição, a internacionalização alcança todas as funções da universidade (ensino, pesquisa, extensão, gestão e assistência estudantil). A internacionalização pode ser entendida como a quarta missão da universidade, dada à relevância e o alcance do processo (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Embora as reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990 tenham possibilitado a implementação de políticas de viés neoliberal, há duas concepções antagônicas no campo da educação superior, uma defende o princípio da educação como direito, bem público-social e dever do Estado, e outra que interpreta a educação como mercadoria e luta pela sua desregulamentação (MIRANDA; TAMARIT, 2021).

As políticas de educação superior marcadas pela concepção de educação como mercadoria produziram impactos importantes nas políticas de educação superior, tendo resultado na reconfiguração das universidades (SILVA JUNIOR, 2002; SGUISSARD, 2005). Dentre as mudanças ocorrida nas instituições universitárias encontra-se a internacionalização, na medida em que altera a estrutura e a organização da instituição universitária (HUDZKI, 1998). Tais mudanças são promovidas a partir de duas concepções antagônicas: a educação como bem público e a educação como serviço (MOROSINI, 2021a).

A concepção de educação como serviço tem produzido uma internacionalização subordinada, a qual produz a reconfiguração dos modelos de universidade. São mudanças promovidas mediante processos avaliativos externos, cujos fundamentos estão alinhados à agenda política dos organismos internacionais. Essa perspectiva induz um processo de internacionalização ajustado à transnacionalização da educação superior (FELIX, 2008).

Em direção oposta, encontram-se os processos de internacionalização solidária, cuja orientação principal é a integração regional, voltadas para o desenvolvimento sustentável, integral e inclusivo das organizações envolvidas, cujas ações priorizam o princípio da solidariedade e da autonomia política das universidades (PERROTTA, 2021).

As instituições universitárias, na busca pela qualidade de suas funções, são submetidas a processos avaliativos em duas dimensões: as avaliações regulatórias, conduzidas pelo Sistema Nacional de Educação Superior e os processos avaliativos classificatórios, realizados por agências especializadas, por meio de instrumentos que geram os *rankings* elaborados. Essas classificações trabalham com a reputação das instituições e, por terem se proliferado e alcançado projeção internacional, conferem notoriedade no cenário global, nacional e local, sendo esses ‘ranqueadores’ entendidos como elementos de governança transnacional (THIENGO, BIANCHETTI E; DE MARI, 2018).

O processo de internacionalização na educação superior tem como célula matriz a cooperação internacional, podendo ser uma cooperação solidariedade (AZEVEDO, 2015) ou uma cooperação subordinada (PERROTTA, 2021). É importante destacar que essa forma de relação internacional pode dinamizar a produção acadêmica, via integração das instituições universitárias congêneres sediadas ao redor do mundo, considerando que cooperação internacional é uma prática humana possível de ser vivenciada por universidades de diferentes nacionalidades (LIMA; CONTEL, 2009).

No caso brasileiro, a cooperação internacional é uma política fomentada pela CAPES, desde os anos de 1960, tendo ganhado notoriedade a partir do início da segunda década dos anos 2000, como exemplo, o Programa Ciência sem Fronteira e o Programa Institucional de Internacionalização.

Nota-se que as políticas de internacionalização da educação superior estão cingidas por orientações neoliberais, na medida em que os articuladores supranacionais e as organizações capitalistas expansionistas, aliadas ao Estado tutor das instituições universitárias, induzem os processos de reconfiguração estrutural, organizacional e

cultural das universidades (SILVA JÚNIOR, 2009; BALL, 2011). Tais mudanças situam-se em um cenário marcado pela crise do capitalismo, que gera o esgotamento do regime de acumulação (NOLETO; OLIVEIRA, 2019) e a transnacionalização política e econômica.

e) Objetivos do Estudo

Esta pesquisa consiste em uma investigação inserida no campo das políticas educacionais brasileiras, com recorte na educação superior, e aborda a institucionalidade universitária em sua relação com a sociedade.

O objetivo geral definido para esta investigação consiste em analisar as ações institucionais de internacionalização implementadas pelas universidades federais da região centro-oeste, com foco nos atos oficiais internos, especificamente, os instrumentos administrativos (Plano de Desenvolvimento Institucional e Relatório de Gestão).

Para alcançar essa proposição, foram estabelecidos quatro objetivos específicos: (1) compreender as políticas educacionais brasileiras a partir de estudos sobre o processo de internacionalização da educação superior; (2) investigar a agenda nacional que elabora as políticas e programas de internacionalização na educação superior; (3) apresentar e caracterizar as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da região Centro-Oeste, destacando os programas/ações de internacionalização de cada uma delas; (4) analisar documentos internos das Universidades Federais da Região Centro-oeste, destacando os elementos comuns e aspectos específicos presentes nas políticas institucionais de internacionalização elaboradas e implementadas no período de 2006 a 2020.

Esses objetivos estão ajustados ao conceito de internacionalização assumido nesta pesquisa, a saber: a internacionalização na educação superior pode ser entendida como um processo intencional de integração dos objetivos, funções e agendas universitárias à dimensão internacional, intercultural ou global, que envolve os professores, os estudantes e os funcionários, com o propósito de melhorar o ensino, a pesquisa e os serviços prestados pela universidade e a finalidade de contribuir para o avanço da sociedade, na medida em que produz mudanças organizacionais na instituição universitária (HUDZKI, 1998, KNIGHT, 2008; DE WIT, 2015).

f) Pressupostos da investigação

Ao assumir as questões de investigação definidas para a pesquisa, buscou-se estabelecer os pressupostos teóricos para a investigação, que foram organizados em um conjunto contendo quatro proposições.

Na primeira proposição, ficou entendido que as demandas contemporâneas por políticas educacionais no campo da educação superior indicam que as universidades federais da região CO ingressaram no processo de internacionalização.

Na segunda proposição, ficou entendido que as dinâmicas do processo de internacionalização da educação superior, dentre elas a mobilidade interna e exterior, estão presentes no âmbito das universidades federais da região CO. São ações implementadas em aderência às políticas específicas induzidas pelos organismos estatais de fomentos e regulação, em estreita relação com as orientações emanadas pelos organismos internacionais.

Na terceira proposição, ficou entendido que o processo de reconfiguração das universidades federais da região CO, observado no período de 2005 a 2020, foi efetivado a partir das políticas propostas pelos órgãos estatais de fomento e regulação. Esse processo contempla dinâmicas de internacionalização da educação superior, na medida em que as instituições universitárias promoveram mudanças estruturais, organizacionais e culturais.

Na quarta proposição, ficou entendido que as universidades federais da região CO, gradativamente, incorporaram, em suas funções, agendas e estruturas das políticas de internacionalização propostas e induzidas pelos órgãos brasileiros de fomento e regulação.

No desfecho da investigação, considerando esses quatro pressupostos, chegou-se à seguinte tese: As universidades federais da região centro-oeste, a partir do ano de 2006, gradativamente, foram incorporando elementos específicos das políticas de internacionalização propostas pelas agências brasileiras de fomento e regulação, em estreita relação com as orientações provenientes dos organismos supranacionais, tendo aderido e incorporado ações específicas e pontuais do processo de internacionalização da educação superior, na medida em que promoveram alterações estruturais, organizacionais e culturais, assumindo agendas e programas oficiais de cooperação, intercâmbio e mobilidade internacional, a exemplo dos programas Capes/Print e do Ciência sem Fronteiras.

g) Abordagem e percurso metodológico

Do ponto de vista metodológico, a investigação se ocupou em compreender os determinantes econômicos e sociais inerentes à sociedade capitalista do século 21, tendo como orientação a categoria totalidade, enquanto forma da sociedade dominante – sociedade capitalista – apreender as leis que a regem e o movimento que lhe é imanente.

Portanto, compreender as políticas de internacionalização da educação superior, nessa perspectiva, “supõe, antes de mais nada, o domínio teórico que permite apreender a totalidade em pensamento” (ALVES, 2006, p. 12).

Nessa perspectiva, percebe-se a universidade, que se internacionaliza, imersa em uma crise. Crise que não tem origem na educação superior, pois é uma “crise do capitalismo gerada pelo esgotamento do seu regime de acumulação” (NOLETO; OLIVEIRA, 2019, p. 427). Assim, a universidade é conclamada a produzir alternativas para as demandas sociais compatíveis com os anseios dos grupos hegemônicos. Dentre as demandas impostas às instituições universitárias, encontra-se o processo de internacionalização de suas funções.

Ao assumir a historicidade como categoria de análise, torna-se relevante perceber os movimentos da sociedade expressos nas mediações e contradições próprias do fazer social (CURY, 1987). Percebe-se que as instituições universitárias, ao serem alcançadas pelos processos de internacionalização, passam a vivenciar um tensionamento inerente às mediações presente na sociedade capitalista.

Assim, os órgãos federais de regulação e/ou fomento induzem as universidades federais na direção das orientações multilaterais. São relações na busca pela internacionalização das funções e agendas universitárias, marcadas por contradições, pois as universidades federais da região CO estão sediadas em um país periférico, distante do centro dinâmico capitalista mundial, onde está centrada maioria da produção científica global (BRUNO; CAFFE, 2017; POCHMANN, 2017).

Na fase de delimitação dos contornos teóricos da investigação, foram realizadas buscas no Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (OASISBR), que permite o acesso às produções disponibilizadas em bancos de dados: das universidades, dos institutos de pesquisas brasileiros, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da plataforma *Scientific Elcetronic Library Online* – (SCIELO). Também, buscaram-se produções no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No mapeamento das pesquisas disponíveis, foram elencados os seguintes termos: “internacionalização da educação superior”, “cooperação internacional”, “intercâmbio internacional” e “mobilidade internacional”. Assim, foram selecionadas 12 dissertações e 25 teses que abordaram diretamente a internacionalização na educação superior.

A investigação se caracteriza por uma pesquisa documental, cujas fontes primárias são os documentos administrativos produzidos, publicados e disponibilizados nas páginas oficiais das instituições pesquisadas (UFG, UFGD, UFMS, UFMT e UNB). Os documentos fonte das análises são os planos de desenvolvimento institucional, publicados no período de 2005 a 2020 (14 documentos); os relatórios anuais de gestão, referentes aos anos do período de 2006 a 2020 (80 documentos, sendo 16 de cada IFES); os planos institucionais de internacionalização (2 documentos, de duas IFES).

Para complementar os dados, foram analisados documentos disponibilizados pela CAPES (planos nacionais de pós-graduação e os relatórios de gestão). Subsidiariamente, foram analisados os atos normativos específicos às ações de internacionalização, publicados pelas instituições pesquisadas.

Para a análise dos documentos plano de desenvolvimento institucional e relatório de gestão, foram delineadas unidades de análise do conteúdo inerente ao objeto de pesquisa. As unidades de análise designadas são: (1) mecanismos internos de execução, controle, acompanhamento e avaliação das ações internacionais, na forma sintética: mecanismos internos; (2) agentes envolvidos no processo de internacionalização, na forma sintética: agentes do processo; (3) inserção internacional da universidade, na forma sintética: inserção internacional; (4) política institucional de internacionalização, na forma sintética: política institucional.

Essas unidades de análise foram fixadas com o propósito de definir e delinear a amplitude, os limites e o rigor teórico necessário à fase de análise dos dados obtidos na catalogação e tratamento das fontes primárias.

Esses documentos foram submetidos a uma sistematização rigorosa, na medida em que foram analisados com base no quadro teórico, composto pelos termos chaves, descritores, indicadores e unidades de análise.

O percurso metodológico para se chegar à definição das unidades de análise seguiu em uma sequência objetiva. Na fase de estudos das fontes bibliográficas houve a identificação dos elementos teóricos pertinentes ao processo de internacionalização na educação superior, os quais permitiram um esboço preliminar das unidades de análise. Com o avanço dos estudos, na fase de tratamento das fontes primárias, houve o levantamento de dados preliminares. Nesse momento, observou-se a incidência de quatro elementos relevantes, comuns e recorrentes nos instrumentos administrativos das universidades federais do CO, definidos para a pesquisa documental.

Os elementos incidentes foram isolados e receberam a designação de termos chaves, são eles: (1) ações institucionais na dimensão internacional; (2) participantes das ações; (3) relações internacionais; e (4) internacionalização.

O termo chave ações institucionais, identificado nas fontes primárias, reflete um conjunto constituído por onze descritores: (1) aluno convênio, (2) atração de estrangeiros, (3) bolsas, (4) cooperação, (5) eventos, (6) idiomas, (7) intercâmbio, (8) missão no exterior, (9) mobilidade, (10) programas e (11) titulação. Esse grupo de descritores permite identificar e analisar os movimentos efetivados pelas universidades pesquisadas no desenvolvimento de ações voltadas para o campo das relações internacionais, os quais refletem o grau de envolvimento da organização universitária no processo de internacionalização. A delimitação desse termo chave possibilitou a definição da unidade de análise mecanismos internos relativos à internacionalização.

O termo chave participantes nas ações ganhou forma e relevância a partir da incidência de relações institucionais próprias do processo de internacionalização. Os agentes participantes das ações internacionais são diversos e pertencem a várias modalidades, incluindo pessoas físicas e jurídicas, com as quais as universidades estabelecem parcerias nacionais e internacionais. A incidência observada possibilitou identificar a ocorrência de dez descritores: (1) agências, (2) associações, (3) estudantes, (4) governos, (5) instituições parceiras, (6) organismos internacionais, (7) professores pesquisadores, (8) redes internacionais, (9) técnicos administrativos e (10) visitantes estrangeiros. Esses descritores registram a interface interna e externa das universidades pesquisadas no campo das relações internacionais; em sua definição não houve a preocupação com a natureza e o caráter administrativo dos agentes, a atenção voltou-se, exclusivamente, para ocorrência da relação internacional mantida e formalmente constituída. Esse termo chave possibilitou a definição da unidade de análise agentes do processo.

O termo chave relações internacionais é constituído por oito descritores: (1) cenário internacional, (2) integração internacional, (3) competitividade no contexto internacional, (4) cooperação solidária, (5) dimensão internacional no currículo, (6) eixo geográfico de atuação, (7) fronteira e (8) visibilidade internacional; os quais registram a incidência de ações institucionais de caráter internacional, com vista à projeção, participação e divulgação da universidade no cenário internacional, incluindo os eixos geográficos de atuação e os objetivos institucionais que apontam para o tipo e alcance das

ações internacionais desenvolvidas pelas universidades pesquisadas. Esse termo chave possibilitou a definição da unidade de análise inserção internacional.

O termo chave internacionalização é importante para definição das políticas adotadas pelas universidades na dimensão internacional; verifica-se que, além de possibilitar a identificação das ações internacionais, permite analisar o grau de inserção internacional desejado e projetado pela universidade em seu processo intencional de inserção internacional, sendo constituído por quatro descritores: (1) processo institucional de internacionalização, (2) política institucional de relações internacionais, (3) órgãos nacionais de regulação e fomento e (4) unidades institucionais de gestão de assuntos internacionais; os quais permitem identificar e analisar a projeção e as ações desenvolvidas pelas universidades no campo da internacionalização. Esse termo chave possibilitou a definição da unidade de análise política institucional.

A categoria de análise mecanismos internos da dimensão internacional, permitiu identificar, analisar e estabelecer a fidedignidade das mediações presentes nos mecanismos internos de execução, controle, acompanhamento e avaliação das ações internacionais desenvolvidas pelas universidades pesquisadas, as quais foram registradas em seus instrumentos administrativos. As ocorrências observadas, nessa unidade de análise, foram definidas pelos descritores: (1) aluno convênio; (2) atração e recepção de estrangeiros; (3) bolsas de estudos; (4) cooperação internacional; (5) eventos internacionais; (6) idiomas; (7) intercâmbio; (8) missão no exterior; (9) mobilidade internacional; (10) programas; e (11) titulação.

A categoria de análise agentes do processo de internacionalização permitiu identificar, analisar e estabelecer a fidedignidade do tipo de participação dos agentes nacionais, internacionais e estrangeiros envolvidos nas ações internacionais desenvolvidas pelas universidades pesquisadas, que foram registradas nos respectivos instrumentos administrativos.

A categoria de análise inserção internacional permitiu identificar, analisar e estabelecer a fidedignidade das ações internacionais desenvolvidas pelas universidades pesquisadas, com a finalidade de se tornarem visíveis e atrativas no cenário internacional, tais ações foram registradas nos respectivos instrumentos administrativos.

A categoria de análise política institucional permitiu identificar, analisar e estabelecer a fidedignidade das ações internacionais desenvolvidas pelas universidades pesquisadas, com a finalidade de integrar-se de forma intencional e estratégica ao processo de internacionalização de suas funções universitárias.

Esta tese está organizada em quatro capítulos, os quais foram sequenciados para cadenciar o objetivo da investigação, que é analisar as ações institucionais de internacionalização implementadas pelas universidades federais da região Centro-Oeste. Para alcançar essa proposição, buscou-se aglutinar os elementos constitutivos da política brasileira de educação superior, em sua relação direta com as estratégias de internacionalização em sua historicidade.

No capítulo 1, **POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA**: a educação superior, é abordada a política de educação superior, com foco no dinamismo das políticas educacionais dos últimos trinta anos; no movimento de expansão, avaliação e cooperação internacional, buscando compreender a internacionalização, enquanto processo mediado pelas ações do Estado, que define e induz as políticas internas das universidades, via fomento e regulação. Por sua vez, a regulação conduzida pelos órgãos governamentais, está inserida na multirregulação, cuja origem são as orientações provenientes dos organismos multilaterais. O processo de internacionalização assumido pelas universidades da região CO resultou em mudanças estruturais, organizacionais e culturais no âmbito das IFES, pois atingiu e exerceu influência nas funções consolidadas das instituições universitárias, que são o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão.

No capítulo 2, **A INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**: antecedentes, movimentos, processos e políticas, são tratados os elementos específicos da internacionalização na educação superior, incluindo o seu conceito, que se revela contraditório e polissêmico, tanto na área da educação quanto nas demais ciências. Para investigar a agenda nacional que elabora as políticas e programas de internacionalização na educação superior, buscou-se compreender os antecedentes, as ações, o movimento, o processo regulatório e a política de internacionalização adotada no Brasil, analisando as mediações que as instituições universitárias mantêm com as agências de fomento e regulação.

No capítulo 3, **UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE**: contexto institucional e internacionalização na educação superior, o foco da análise está voltado para institucionalidade das relações internacionais, percebida no interior das instituições federais de educação superior da região CO, em sua relação direta com a internacionalização. São destacados três elementos definidores das universidades pesquisadas: a história, o contexto e as dimensões institucionais, considerando a trajetória da IFES, desde o seu surgimento até os dias atuais, cujo movimento é marcado por

políticas governamentais de expansão e interiorização, que são percebidas na análise dos indicadores institucionais.

O capítulo 4, INTERNACIONALIZAÇÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO OESTE: agenda, processos, políticas e ações institucionais, se ocupa em analisar a movimentação e a reconfiguração assumidas pelas IFES do CO, com a finalidade de implementar ações internas de internacionalização. Ao analisar os documentos internos publicados pelas Universidades Federais da região CO, são destacados os elementos comuns e os aspectos específicos presentes nas políticas institucionais de internacionalização elaboradas e implementadas no período de 2006 a 2020, com destaque para os programas oficiais de fomento e regulação.

Em CONSIDERAÇÕES FINAIS, é apresentada uma síntese das principais questões presentes na investigação, destacando a importância de se investigar os programas oficiais de internacionalização, materializados no âmbito das universidades federais do CO. Também é apontada a necessidade de continuar a pesquisa, com foco no contexto histórico dos planos institucionais de internacionalização implementados pela UFMS e UNB.

2. POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: a educação superior

Por trás de todas as formas de arranjo da sociedade e de organização dos poderes encontra-se, sempre presente, governando dos bastidores, a “teatrocracia”. Ela regula a vida cotidiana dos homens em coletividade. É o regime permanente que se impõe aos diversos regimes políticos, revogáveis, sucessivos (BALANDIER, 1982).

Ao analisar a internacionalização, presente nas IFES – Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras, torna-se importante discutir o processo de reconfiguração da educação superior, ocorrido no Brasil nas últimas décadas. Para essa discussão, tomam-se, por base, as determinações presentes no processo de globalização do capital, mediado pelo Estado capitalista. Observadas as diferenças históricas e as mudanças de estrutura, o Estado capitalista “refere-se a uma forma institucional do poder público em sua relação com a produção material” (OFFE, 1984, p. 123).

Quando apoiadas nas transformações do modo de produção, as análises permitem destacar que a transição do Estado de bem-estar para o Estado capitalista de orientação neoliberal ocorreu a partir do final dos anos de 1970, essas alterações produziram implicações nas políticas sociais e econômicas em escala global. Tais implicações atingiram os aspectos práticos da existência humana como saúde, educação, alimentação, segurança, mobilidade urbana e distribuição de renda, o que pode ser entendido como uma “crise do capitalismo gerada pelo esgotamento do seu regime de acumulação” (NOLETO; OLIVEIRA, 2019, p. 427).

Diante dos elementos estruturais já indicados, definiu-se o objetivo do presente capítulo: compreender as políticas educacionais brasileiras a partir de estudos sobre o processo de internacionalização da educação superior. Para atingir essa proposição, são analisadas as relações existentes entre o Estado brasileiro e a educação, discutindo as políticas educacionais, especificamente, a política de educação superior, com foco nas ações de internacionalização.

2.1. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: contexto, princípios e expansão

Ao discutir o contexto da educação superior brasileira nas últimas três décadas, torna-se relevante registrar o dinamismo das políticas educacionais, destacando a

“política do estado capitalista como conjunto de estratégias, mediante as quais se produzem e reproduzem constantemente o acordo e a compatibilidade entre as determinações estruturais do Estado capitalista” (OFFE, 1984, p. 125). A política de educação superior, especificamente a política de internacionalização, está inserida nesse conjunto de estratégias.

Quando a relação é observada de outra perspectiva, nota-se que as políticas sociais brasileiras receberam aporte oriundo do Estado, visando a atender os interesses econômicos. No entanto, este movimento funcionou no sentido de materializar e legitimar os governos, os quais buscavam respostas adequadas às demandas de setores específicos da sociedade (VIEIRA, 2015).

Silva Júnior e Sguissard (2001, p. 97) ao analisar “a expansão do capital e sua racionalidade intrínseca”, apontam que: “a lógica interna ao próprio capital faz do capitalismo um modo de produção expansionista e extremamente dinâmico em sua base produtiva, na economia, na política, na cultura e na necessária unidade social”. Todavia, o expansionismo e o dinamismo do capitalismo produzem determinados processos de rupturas, nas quais se incluem as reconfigurações do Estado e as desigualdades sociais e econômicas provenientes das forças que atuam no modo de produção capitalista.

Nesta direção Silva Júnior e Sguissard (2001, p.97) afirmam que a “própria lógica [do capitalismo], historicamente produzida impõe-lhe constantes processos de rupturas e continuidades para sua própria manutenção”. Estas reconfigurações capitalistas são sentidas no campo educacional. Pois, no entendimento de Sguissard (2005, p.7), “uma das características da fase atual do modo de produção é a transformação do saber científico em mercadoria capital, justificando o epíteto para a sociedade moderna de sociedade do conhecimento”. Em grande parte, a universidade deu vazão e incorporou as tendências hegemônicas de um conhecimento mecânico e instrumental.

Para situar o contexto, importa registrar que “a partir da década de 80 [1980], os países industrializados e os latino-americanos, empreenderam importantes reformas em seus sistemas de Educação Superior” (SINAES, 2007, p. 19).

Nestes últimos anos, com a emergência de um mercado educacional globalizado, as reformas neste nível de ensino se dinamizaram, de modo especial diversificando os provedores, os tipos de instituições, os perfis dos docentes, disponibilizando novas ofertas educativas, ampliando as matrículas e apresentando um aumento crescente das demandas e da competitividade (SINAES, 2007, p. 19).

De início é relevante reconhecer que, na atualidade, a educação superior está envolta em uma crise. Todavia, a “crise conjuntural pela qual passa a Educação Superior

brasileira está intimamente relacionada às últimas reformas e ações implementadas pelo Estado brasileiro, mas articulada à crise e aos interesses de acumulação do capital em âmbito mundial” (NOLETO; OLIVEIRA, 2019, p. 428).

Nessa perspectiva, pode-se entender que a crise é um movimento produzido pelo capitalismo neoliberal, no qual o Estado “protege e sanciona instituições e relações sociais” (OFFE, 1984, p. 123). Assim, fica evidenciado que a educação superior, em decorrência do processo de reestruturação capitalista, é marcada por políticas específicas de reconfiguração das instituições universitárias.

No bojo das transformações da educação superior inclui-se a política de expansão, inclusive a sua dimensão mais recente, a internacionalização universitária, que pode ser entendida como a quarta missão da universidade (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

2.1.1. A reforma educacional dos anos de 1990

Na conjunção de fatores que dinamizaram as estratégias educacionais do final dos anos de 1990, é relevante destacar que a reforma da educação superior brasileira, “ancora-se em quatro características fundamentais: diferenciação, privatização, flexibilização e descentralização/centralização institucionais da estrutura das IFES e do sistema federal do ensino superior” (LIMA NETO, 1997, p. 257).

Essas características definiram o contorno das políticas regulatórias implementadas pelo Governo Central, através do Ministério da Educação (MEC) e agências reguladoras a ele vinculadas.

No processo de diferenciação das IES a partir de 1997, o que se pode depreender é a necessidade de se estabelecer um caráter regulatório para as instituições, no sentido de agrupá-las em organizações acadêmicas mais definidas (NOLETO; OLIVEIRA, 2019, p. 435).

A reforma da educação superior ocorrida em 1990 encontra-se envolta na conjuntura da reconfiguração do Estado brasileiro. Para exemplificar esse momento, é importante retomar o posicionamento do Ministro da Educação da época, Paulo Renato de Souza¹, que assim afirmou: “o governo procura redefinir a essência da relação entre Estado e sistema de ensino superior, o Estado deve diminuir sua função credenciadora de

¹ Na Sessão de abertura do evento “Seminário Nacional de Ensino Superior”, realizado em Brasília, nos dias 16 e 17 de dezembro de 1996, véspera da publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, afirmou: “Desde que assumiu, o governo do Presidente Fernando Henrique afirmou os pilares de sua política em relação ao ensino superior: Três são os pontos centrais desta política: avaliação, autonomia universitária plena e melhoria do ensino”. Assim consta no Relatório final do evento (BRASIL, 1997, p. 10).

instituições de ensino e aumentar sua função avaliadora do sistema” (BRASIL, 1997, p. 10).

Enquanto momento histórico, observa-se que a reforma do Estado é marcada por crise e tensionamento, que resultaram na “drástica redução da atuação do Estado na economia, na prestação de serviços públicos e na implementação de políticas sociais, com sua consequente adequação aos interesses do mercado e do capital, sobretudo financeiro” (NOLETO; OLIVEIRA, 2019, p. 428).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o governo Fernando Henrique Cardoso foi marcado por fortes tensões. A esse respeito, Vieira (2015, p. 569) afirma: “A resposta às reformas constitucionais, ao desemprego e às privatizações de FHC, em geral, consistiu em greve”. As greves que marcaram tal momento não foram as únicas movimentações a tencionar a correlação de forças daquele momento, no interior das universidades havia inúmeras frentes de oposição à política educacional conduzida pelo Ministério da Educação.

2.1.2. Modelos de educação: princípios e cooperação internacional

As reformas constitucionais e educacionais do final dos anos de 1990 possibilitaram implementação da política com viés neoliberal. Convém registrar que os embates estabelecidos entre os defensores de projetos distintos de educação, possibilitam apreender os posicionamentos que geram “forte tensão entre dois modelos antagônicos: um modelo que defende o princípio da educação superior como direito, bem público-social e dever do Estado, e outro que interpreta a educação como mercadoria e luta pela sua desregulamentação” (MIRANDA; TAMARIT, 2021, p. 59).

Essas tensões são percebidas na literatura especializada, nos movimentos acadêmicos e nas ações institucionais implementadas pelas instituições universitárias daquele momento histórico. O tensionamento percebido internamente também esteve presente nas políticas supranacionais, dentre elas nas discussões e encaminhamentos referentes à internacionalização da educação superior.

A internacionalização educacional de um país ou mesmo de uma instituição pode, predominantemente, seguir dois caminhos quase opostos: ou nos moldes sugeridos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), cujas ações voltam-se para a cooperação solidária; ou no modelo do Banco Mundial (BM) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), direcionado para a formação de recursos humanos com o objetivo de atender, prioritariamente, ao mercado de trabalho mundial (ALMEIDA, 2016, p. 13).

Quanto às orientações que interpretam a educação superior como mercadoria, observa-se que elas tendem a direcionar as universidades para o mercado de educação, com destaque para o conhecimento mercadoria (SILVA JÚNIOR; CARVALHO, 2017). Enquanto matéria prima do sistema universitário, a escolha pelo conhecimento mercadoria corresponde a uma aproximação às políticas mercadológicas defendidas pela Organização Mundial do Comércio (OMC).

Nesse sentido, pode se entender que, ao voltar o seu olhar para as matrizes globalizantes de natureza mercantil, a universidade é impulsionada na direção da internacionalização de suas funções e agendas (KNIGHT, 2005), sendo a internacionalização entendida como uma possibilidade de expansão universitária, no contexto de transnacionalização² do mercado do conhecimento (SGUISSARD, 2005; SILVA JÚNIOR; KATO, 2016).

Os delineamentos que contemplam a educação superior como direito universal e dever do Estado afirmam que a educação superior é um bem público social que se tornou indispensável na medida em que o acesso às universidades se consagrou como um direito real de todas as pessoas (IESALC, 2018), assim se posicionou o Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e o Caribe - IESALC³ em 2018.

Na Declaração da III CRES 2018⁴, consta um posicionamento sobre a internacionalização da educação superior na América Latina e Caribe:

Na região, a internacionalização deve sustentar uma cooperação interinstitucional baseada em uma relação solidária entre iguais, com ênfases na cooperação Sul-Sul e a integração regional. Deve promover o diálogo intercultural, respeitando a idiossincrasia e identidade dos países participantes, fomentar a organização de redes interuniversitárias e fortalecer as capacidades nacionais mediante a colaboração interinstitucional e a interação com pares acadêmicos em escala regional e internacional. Isto propiciará a circulação e a apropriação do conhecimento como bem social estratégico, a favor do desenvolvimento sustentável da região e o dos seus países (IESALC, 2018, p. 7).

² Para MOROSINI (2006), a transnacionalização na educação superior é um termo muito ligado ao de capitalismo acadêmico, estão abarcados aos processos além da nação, que não respeitam barreiras nacionais e regionais e não têm a noção de relações entre países e/ou instituições. É um conceito, neste momento, muito ligado ao ensino.

³ IESALC, Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e o Caribe, promoveu a III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe, sediada em Córdoba, Argentina. Desta conferência surgiu uma Declaração, datada de 14 de junho de 2018, conhecida como III CRES 2018.

⁴ A III Conferência Regional de Educação Superior, foi sediada na cidade de Córdoba, Argentina, junho de 2018.

Na perspectiva defendida e registrada na III CRES, a criação de cursos, programas, projetos e serviços universitários viabilizariam e impulsionariam uma prática institucional conectada com as propostas educativas voltadas para uma internacionalização solidária⁵, envolvendo nações e instituições da porção sul do planeta, conforme entendimento expresso por Perrotta (2021).

Ao tomar a integração regional e internacional como dimensão relevante para a internacionalização na educação superior, convém destacar que, no bojo da expansão da rede federal, ocorrida na gestão petista, foram criadas instituições universitárias voltadas para a integração regional e internacional (LIMA; CUNHA, 2020), são elas: a UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul, criada em 2009 e concebida para promover a interação e a integração das cidades e estados que compõem a Mesorregião Grande Fronteira Mercosul e seu entorno; a UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará criada em 2009 e “concebida como Universidade Federal de integração amazônica” (TICHER; ROCHA, 2019, p. 10); a UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, criada em 2010 e a UNILAB – Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira, criada em 2010.

Quanto ao princípio da educação como bem público ou bem social estratégico, nos termos registrado pelo IESALC, verifica-se que esse entendimento contribui para a sustentação dos argumentos em defesa da cooperação solidária, cujos princípios da integração institucional priorizam a cooperação internacional com base na solidariedade (AZEVEDO, 2015). Todavia, esse entendimento já estava presente nos documentos da UNESCO desse o início dos anos 2000, que assim registrou: “a cooperação internacional baseada na solidariedade continue a ser uma parte importante das estratégias de internacionalização das instituições de educação superior e entre os responsáveis pelas políticas educacionais” (UNESCO, 2003, p. 162).

No tocante à política educacional brasileira, é importante destacar que, a partir de janeiro de 2003 outros elementos conjunturais passaram a integrar a política de educação superior, diferentes daqueles próprios da gestão anterior. A mudança de rumo se deu com o início do governo de Lula da Silva, tendo o presidente afirmado em seu

⁵ Nos termos proferidos por Daniela Vanesa Perrotta: “A internacionalização solidária se relaciona com integração regional, desenvolvimento sustentável, integral e inclusivo, ação e princípio da solidariedade e autonomia política. E não podemos esquecer que o direito à educação superior como bem público que o Estado deve garantir também permeia a internacionalização solidária”. Entendimento firmado no 4.º Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação da Unesc, em 25 de agosto de 2021, realizado de forma online.

discurso de posse: [iremos] “promover um modelo alternativo de desenvolvimento, conciliando crescimento econômico com redução das desigualdades sociais”, assim registrou Ferreira (2019, p. 225).

Na continuidade, a mesma autora, registra que a gestão 2003-2010 “defendeu um amplo pacto social entre as diversas classes sociais concedendo benefícios para os grandes grupos econômicos e implantando políticas sociais para os setores populares” (FERREIRA, 2019, p. 225).

Lima e Cunha (2020, p. 7) destacam que o Governo Lula (2003 a 2010) “foi marcado pela ampliação de políticas públicas sociais, pela distribuição de renda e por programas direcionados à classe trabalhadora, mediante as parcerias do público privado”. Nessa direção Vieira (2015), ao analisar “O legado do governo de Luiz Inácio Lula da Silva”, conclui:

Em vez de delinear as linhas mestras da política econômica vinculada à política social, caracterizada pela unidade, pelo planejamento e pelo relacionamento entre seus principais setores, cumprindo-o rigorosamente como direitos universais de promoção humana, o que se constatou foi a desagregação, a fragmentação e o caos” (VIEIRA, 2015, p. 225).

Corroborando com o entendimento de Vieira, encontra-se o posicionamento de Ferreira (2019, p. 225), que afirma: “As políticas de redistribuição de renda, dentre elas, as políticas de expansão, acesso e permanência nesse nível de ensino para permitirem uma transformação social significativa necessitam ser universais e de longo prazo”.

Para além do direcionamento das políticas sociais do período, é fundamental analisar as dinâmicas específicas da educação superior. A literatura especializada indica que, nesse setor, houve a focalização na expansão, enquanto ampliação da oferta, assunto discutido no tópico seguinte.

2.1.3. Expansão na educação superior: ampliação, excelência e internacionalização

As estratégias de expansão da educação superior adotadas pelo governo Federal, quando vistas em uma sua trajetória de vinte e cinco anos (1995-2020), permitem perceber que as diversas gestões, embora tenham adotado diferentes orientações políticas e ideológicas, possibilitaram um movimento contínuo e significativo na ampliação da oferta de cursos e vagas na graduação. Conforme consta na Tabela 01 houve um crescimento exponencial no número de instituições atuante nesse seguimento educacional.

Tabela 01 - Número de Instituições de Educação Superior no Brasil, 1995-2020

Ano	Brasil			Públicas			Privadas		
	Total	Novas	V%	Total	Novas	V%	Total	Novas	V%
1995	894	0	0	210	0	0	684	0	0
2000	1.180	286	31,99	176	-34	-16,19	1.004	320	46,78
2005	2.165	985	83,47	231	55	31,25	1.934	930	92,62
2010	2.378	213	9,83	278	47	20,34	2.100	166	8,58
2015	2.364	-14	-0,58	295	17	6,11	2.069	-31	-1,47
2020	2.457	93	3,93	304	9	3,05	2.153	84	4,05

Legenda: V% - Índice de variação.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir dos dados disponibilizados pelo INEP.

Nos termos registrados por Ferreira (2019, p. 225), no período de 2003 a 2010, a educação superior expandiu significativamente e “apesar da forte expansão da rede federal, persistiu a hegemonia da rede privada e privada-mercantil na concentração de instituições e de matrículas”.

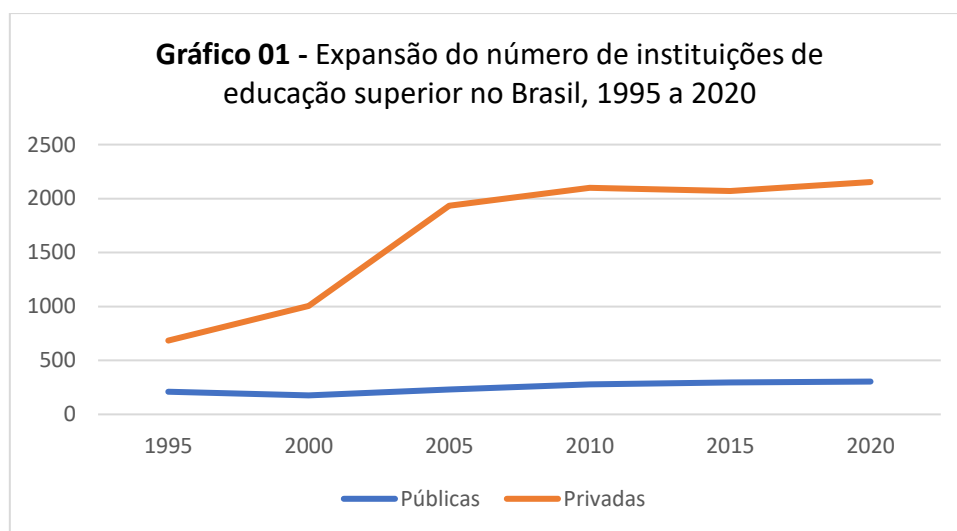
Os dados da Tabela 01 demonstram que a maior incidência de expansão no número de instituições de educação superior ocorreu no período de 2000 a 2005, que perfaz um índice de 83,47% de crescimento no quantitativo de IES novas no intervalo de cinco anos. Esse vertiginoso crescimento é observado tanto na rede pública, com 31,25%, quanto na rede privada, com 92,62%. Esse índice é maior que aquele obtido no intervalo que vai de 1995 a 2000, que registrou uma variação de 31,99%, lembrando que esse intervalo corresponde ao período de implantação e implementação da política de diversificação das instituições de educação superior (SILVA JUNIOR; SGUISSARD, 2001).

Observa-se, também, que a trajetória ascendente no quantitativo de IES foi interrompida em 2015, ano em que os registros do INEP indicam uma redução de 1,47% na rede privada, o que significa o decréscimo de trinta e uma instituições, o que corresponde a um índice de 0,58% no número total de instituições brasileiras. No mesmo ano, no seguimento público, houve a criação de 17 instituições, um acréscimo de 6,11% no número de IES públicas.

No período de 1995 a 2020, houve uma expansão persistente e permanente no número total de IES. Foram criadas e implantadas 1.563 novas instituições, saindo de 894 em 1995 e chegando a 2.457 instituições em 2020, portanto, uma variação na ordem de 274,83% em 25 anos. Isso posto, vale afirmar que, atualmente, o sistema é constituído por um número próximo a três vezes aquele existente em 1995, ou seja, em 2020 o conjunto

formado pelas IES brasileira era 2,75 vezes maior que em 1995, momento em que teve início a fase de reconfiguração do setor.

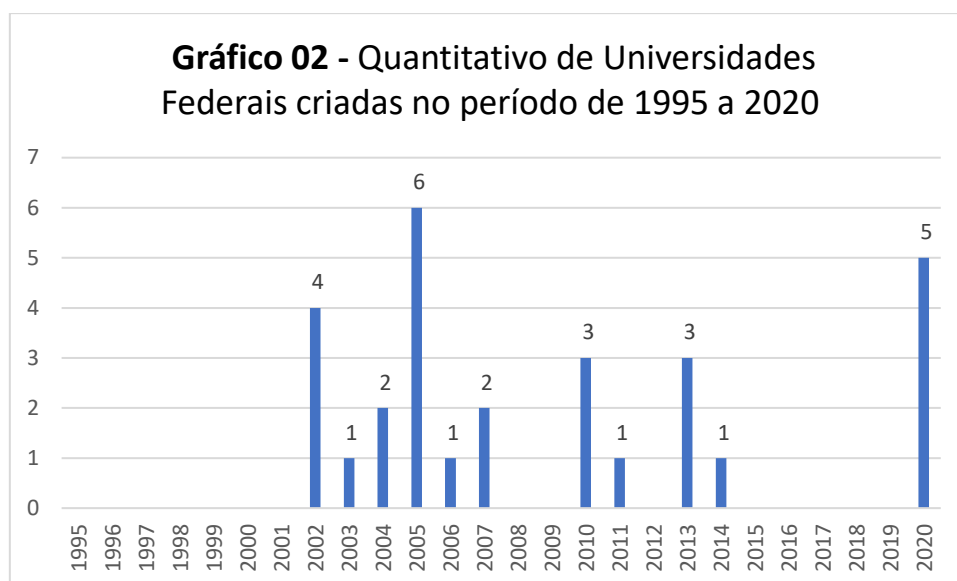
Convém destacar que os dados aqui apresentados são referentes à modalidade de graduação presencial e contemplam os diversos tipos de organização acadêmica e categoria administrativa, inclusive as IFES. Quanto à rede federal, observa-se que o crescimento se dá a partir de 2000 – na medida em que gradativamente surgem novas universidades –, decorrente da criação de instituição nova, do desmembramento de capim de universidades consolidadas e da transformação de instituições preexites. No período foram implantadas 30 novas universidades federais, conforme demonstra o Gráfico 01.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base nos dados do INEP.

O Gráfico 01 permite visualizar o movimento de expansão no número de IES no período de 1995 a 2020. Observa-se que o número de instituições de educação superior no Brasil, registrado na série histórica, é constante e persistente, o pico de crescimento se deu no intervalo de 2000 a 2005, um índice de acréscimo na ordem de 183,47% no quantitativo de IES.

Na base de dados do Censo da Educação Superior, administrada pelo INEP, foram inseridas as novas Universidades Federais criadas nos anos 2000, sendo que até 2001 havia 29 IFES cadastradas. Nesse ano, o número absoluto de matriculados nas universidades federais foi de 471.989 estudantes, vinculados a 1.033 cursos de graduação presenciais. A partir de 2002 foram inseridas 29 novas universidades públicas federais, conforme Gráfico 02.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base nos dados do INEP.

É importante destacar que a inclusão dos dados das Universidades na base do INEP ocorre em momento posterior ao ato de criação e implantação da instituição, inclusive a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFTO), criada em 2019, não teve os seus dados inseridos no Censo da Educação Superior de 2020. Portanto, no intervalo em destaque, foram criadas 30 novas universidades federais, embora os dados obtidos na base do INEP, referentes a 2020, indiquem 29 universidades.

Para possibilitar a identificação das novas universidades que surgiram a partir da criação, desmembramento ou transformação, foi elaborado o Quadro 1, a seguir, que permite visualizar a relação de IFES criadas a partir do 2000.

Quadro 01 - Relação de Universidades Federais criadas no período de 2000 a 2020

Item	Instituição	Sigla	Criação
1	Universidade Federal do Tocantins	UFT	2000
2	Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVASF	2002
3	Universidade Federal de Campina Grande	UFCG	2002
4	Universidade Federal Rural da Amazônia	UFRA	2002
5	Universidade Federal de Itajubá	UNIFEI	2002
6	Universidade Federal de São João Del Rei	UFSJ	2002
7	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	2005
8	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB	2005
9	Universidade Federal do ABC	UFABC	2005
10	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	2005
11	Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL	2005
12	Universidade Federal Rural do Semiárido	UNIFARSA	2005
13	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	2005
14	Universidade Tecnológica do Paraná	UTFPR	2005
15	Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	2008
16	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	UFCSPA	2008

17	Universidade Federal do Oeste do Pará	UFOPA	2009
18	Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	2009
19	Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira	UNILAB	2010
20	Universidade Federal da Integração Latino-Americana	UNILA	2010
21	Universidade Federal do Sul da Bahia	UFSB	2013
22	Universidade Federal do Cariri	UFCA	2013
23	Universidade Federal do Oeste da Bahia	UFOB	2013
24	Universidade Federal do Sul e sudeste do Pará	UNIFESSPA	2013
25	Universidade Federal de Jataí	UFJ	2018
26	Universidade Federal de Rondonópolis	UFR	2018
27	Universidade Federal de Catalão	UFCat	2018
28	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco	UFAPE	2018
29	Universidade Federal do Delta do Parnaíba	UFDP	2018
30	Universidade Federal do Norte do Tocantins	UFNT	2019

Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base nas respectivas Leis de institucionalização das IES

Os estudos de Tischer e Rocha (2019, p. 1) indicam que a criação e implementação de novas universidades, no período de 2000 a 2016, “consolidaram um período de avanço do ensino superior, com o incremento significativo de campi que buscaram a diminuição de problemas sociais por meio de ações de interiorização dos investimentos públicos em regiões estagnadas”.

Os autores apontam que essa interiorização se deu da seguinte forma: (a) universidades federais novas, criadas do zero; (b) universidades federais interestaduais; (c) universidades federais criadas por desmembramentos, a partir de campi de universidades consolidadas; (d) universidades federais criadas por transformação, a partir de escolas ou faculdades pré-existentes; (e) universidades federais *multicampi*; (f) universidades federais para integração internacional; (g) universidades federais para o desenvolvimento regional e (h) universidades federais funcionais (TISCHER; ROCHA, 2019).

Quanto aos períodos de expansão das universidades federais, Tischer e Rocha (2019, p. 1) indicam três momentos distintos: (1) a expansão com interiorização, de 2003 a 2007; (b) a reestruturação e expansão, com ênfase na integração regional e internacional, de 2007 a 2012; e o desenvolvimento regional e programas especiais, de 2012 a 2014.

As quatro instituições universitárias, criadas em 2018 e 2019, constituem a fase mais recente do processo de expansão, iniciado no ano de 2000, cujo surgimento se deu via desmembramento de *campi* preexistentes em universidades federais consolidadas, dentre elas estão as três nova IFES da região CO, criadas em 2018.

As ações governamentais de expansão das universidades federais nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), nas gestões Lula da Silva e Dilma Rousseff, foram o

programa de expansão fase 1 e o Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (LIMA; CUNHA, 2020).

Quanto à expansão pós REUNI, em 2012, a ANDIFES se posicionou em defesa da expansão da IFES e publicou um documento denominado “Programa de Expansão, Excelência e Internacionalização das Universidades Federais”, indicando novo foco para a política de expansão. Eis os termos:

faz-se necessário a continuidade de uma política de expansão das universidades federais, no sentido de oferecer respostas acadêmicas, políticas e estratégicas aos novos desafios do século XXI. No entanto, partindo de um novo patamar após o REUNI, agora considerando também a busca da excelência e da internacionalização. (ANDIFES, 2012, p. 6).

A proposta da ANDIFES coincide com o período de implementação do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), que foi instituído pelo Decreto n.º 7.642, de 13 de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011). Esse Programa se inscreve no contexto da “necessidade de colocar o país [Brasil] no circuito internacional e, dessa forma, reduzir o atraso na área científica e tecnológica”, assim entenderam Cunha e Rocha Neto (2016, p. 133).

O Artigo 1.º do Decreto que instituiu o CsF definiu:

Fica instituído o Programa Ciência sem Fronteiras, com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias. (BRASIL, 2011).

Nota-se que o CsF se insere no bojo da política de cooperação internacional assumida pela administração direta e indireta do governo federal, conforme consta no Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010). Eis os termos do Parágrafo único, do Artigo 1.º do Decreto n.º 7.642, que institui o Programa CsF:

[...] As ações empreendidas no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras serão complementares às atividades de cooperação internacional e de concessão de bolsas no exterior desenvolvidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, do Ministério da Educação, e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (BRASIL, 2011).

Conforme dados disponibilizados na página oficial do CsF⁶, o Programa tinha por meta conceder 101.000 (cento e uma mil) bolsas, sendo que 75.000 (setenta e cinco

⁶ <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/metasp>>

mil) seriam financiadas com recursos do Governo Federal e 26.000 (vinte e seis mil) seriam concedidas com recursos da iniciativa privada. Portanto, o Programa Ciência sem Fronteiras previa oferecer bolsas a estudantes e pesquisadores no País e no Exterior.

Os aspectos discutidos neste tópico indicam o dinamismo das políticas de educação superior brasileiras em sua relação interna com as instituições universitárias federais, considerando a interface com os organismos multilaterais e as instituições universitárias estrangeiras.

No tópico seguinte, serão discutidos aspectos da regulação das políticas educacionais, considerando as relações estabelecidas com as instituições universitárias, o sistema federal de educação, as agências de fomentos, os órgãos do governo federal e os organismos internacionais.

2.2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: regulação e internacionalidade

O dinamismo das políticas de educação superior, discutido no tópico anterior, indicou que o conjunto de estratégias definidoras da educação superior brasileira dos últimos trinta anos esteve envolto em orientações distintas, porém intercambiáveis, cujos fundamentos institucionais formam definidas com base na regulação nacional e supranacional (BARROSO, 2005).

Este tópico tem por objetivo apresentar os aspectos da regulação educacionais relacionados à excelência das ações universitárias, considerando que a expansão do sistema, observada nos últimos 25 anos, foi expressiva.

Nessa perspectiva, é possível estabelecer que há três instâncias promotoras das orientações educacionais principais: (a) os mecanismos do Estado capitalista neoliberal; (b) o Estado brasileiro, em suas múltiplas articulações nacionais e conformações internacionais e (c) as agências multilaterais, órgãos transnacionais cujas funções contemplam a definição, a indução, o acompanhamento e a avaliação de políticas sociais, econômicas e educacionais em escala global.

Essas orientações, de forma contraditória, se interconectam com o dinamismo próprio do mundo acadêmico, que se manifesta na gestão colegiada das universidades, na autonomia universitária, na liberdade acadêmica, na autonomia científica dos pesquisadores e nos movimentos políticos ideológicos presentes no interior da universidade.

2.2.1. Ações regulatórias e o fomento da internacionalização

No contexto do debate sobre a educação “se promovem, se discutem e se aplicam medidas políticas e administrativas que vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar” (BARROSO, 2005, p. 726). Mais adiante, esse autor indica duas dimensões da regulação, presentes nas medidas políticas e administrativas adotadas pelos poderes políticos: a regulação com base em “dispositivos de mercado” e a regulação com a finalidade de substituir os “poderes públicos por entidades privadas”. Tais alterações, em muitos casos, ocorreram em domínios que outrora se constituíam “um campo privilegiado da intervenção do Estado”.

As medidas apresentados por Barroso, (2005, p. 726) podem ser justificadas por quatro argumentos distintos: (a) do “ponto de vista mais técnico, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado”; (b) “por imperativos de natureza política, de acordo com projetos neoliberais e neoconservadores, com o fim de ‘libertar a sociedade civil’ do controle do Estado; (c) por argumentos “de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local)”; e (d) por argumentos “de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas)”.

Quanto à regulação ocorrida na segunda metade dos anos de 1990, observa-se que os documentos da reforma indicam que a reestruturação “consistia em reforçar ‘a capacidade de governo do Estado’, implantando a administração gerencial, flexível e eficiente” (VIEIRA, 2015, p. 662). Naquele momento, a ação reguladora foi assumida e ampliada e, agora, a capacidade reguladora foi reforçada.

Portanto, a ampliação e o reforço da ação reguladora se tornaram possíveis, na medida em que o Estado passou por reformas estruturais e conjunturais importantes, marcadamente, aquelas voltadas para o interesse do mercado. Como exemplos de regulação, pode-se citar a administração gerencial, a flexibilidade de gestão, os padrões de qualidade das ações e os produtos/resultados baseados na eficiência.

Nota-se que o fortalecimento do Estado avançou pelas décadas seguintes e alcançou os dias atuais, produzindo “o desenvolvimento sócio-econômico-político do século XXI [que] leva os dirigentes das instituições a se preocuparem com questões estratégicas e mercadológicas”, conforme registros de Goulart e Papa Filho (2009, p. 7).

Na reforma do Estado brasileiro, a educação foi contemplada como atividade a ser provida por ente não estatal, podendo ter sua oferta disponibilizada por provedores

privados. A referida regulação se abasteceu com orientações oriundas do governo central e se pautou por indicadores de flexibilidade, eficiência e efetividade.

No caso das universidades, a regulação está pautada em quatro pilares distintos e complementares: (1) os instrumentos estatais de prestação de contas aos órgãos oficiais de controle; (2) os resultados dos processos avaliativos; (3) os mecanismos de acompanhamento e controle; e (4) os mecanismos de transparência pública.

Nesse contexto de reconfiguração, é relevante identificar as complexas relações existentes entre o Estado, a cidadania e a educação, nos termos definidos por Silva Júnior (2002, p. 09): (1) o Estado moderno é “a instituição política central da atual forma de produção de existência humana: o capitalismo”; (2) a cidadania é “a quantidade política identificadora do ser social que nela se reproduz”; (3) a educação é “única prática social formativa ordenada juridicamente pelo Estado capitalista”.

Ao reconhecer o Estado capitalista como instituição política “de reprodução da existência humana”, assume-se também que ele detém o modo de produção e a reserva legal para organizar o ordenamento jurídico da vida em sociedade e, especificamente, de ordenar a “prática formativa”, normatizando a ofertada de educação e disciplinando os estabelecimentos escolares, é o que ensina Silva Júnior (2002).

Assim, a universidade, enquanto instituição capitalista encarregada da prática social formativa, foi contemplada na Constituição Federal de 1988, tendo como marco legal os dispositivos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, expressos na Lei n.º 9.394/1996. Cabe destacar que a LDB disciplina os elementos qualificadores dos indivíduos e da política educacional destinada aos brasileiros, inclusive “a qualidade política identificadora do ser social”, apontado por Silva Júnior (2002).

Ao analisar a educação superior na perspectiva mercadológica, observa-se que a história recente da universidade brasileira é marcada por uma dada transformação de funções, na qual as atividades tipicamente universitárias estão sendo convertidas em serviços educacionais passíveis de serem ofertados no mercado do conhecimento como mercadorias (SGUISSARD, 2005). Um exemplo dessa conversão é o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - FUTURE-SE⁷.

⁷ Conforme consta na página oficial da Secretaria Geral da Presidência, o “Presidente da República encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei para criar o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. O documento foi elaborado por três Ministérios: Economia; Educação; e Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. O Programa Future-se é direcionado às instituições federais de ensino superior – universidades públicas e institutos federais – e tem por finalidade

Cabe destacar que a contemporaneidade é marcada pela globalização, enquanto práticas políticas e econômicas que buscam o lucro (HARVEY, 2011; CHESNAIS, 1996), cuja base está fundada no mercado financeiro. Os agentes desse mercado convertem o país em seu agente, que passa a atuar em conformidade com os interesses do mercado capitalista (BRUNO; CAFFE, 2017). Assim, pode-se afirmar que “o capital não é uma coisa, mas um processo em que o dinheiro é perpetuamente enviado em busca de mais dinheiro” (HARVEY, 2011, p.41).

No processo capitalista de expansão e acumulação, as empresas estão sempre em busca de novos mercados (HARVEY, 2011). Nessa dinâmica perpétua, ocorrem as reconfigurações do Estado, sendo suas estruturas políticas e econômicas ajustadas para atender a um ordenamento jurídico, ideológico e estrutural favorável ao poder globalizante (BRUNO; CAFFE, 2017), sendo as políticas sociais e econômicas formatadas e implementadas a partir dos princípios da economia globalizada, marcada pela acumulação e pelo lucro, que necessitam de contínua expansão e inovação (HARVEY, 2011).

Nesse cenário de capitalismo financeiro global, as universidades também foram alcançadas pelas políticas de reconfiguração de suas funções institucionais, via regulação emanada dos órgãos do sistema federal de ensino, agências do Governo Federal e órgãos de controle e prestação de contas, dentre eles: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação (CNE), CAPES, CNPQ, Controladoria Geral da União e Ministério Público Federal.

Nessa perspectiva, é importante destacar que os movimentos indicados anteriormente são embriões das bases que deram sustentação para a proposição de um projeto com os contornos do “Future-se”. Nessa direção, com exemplo, retorna-se a meados da década de 1990, quando o Decreto Legislativo n.º 30, de 15 de dezembro de 1994, aprova a Ata Final da Rodada Uruguai de Negociações Comerciais Multilaterais do Acordo Geral de Tarifas e Comércio – GATT (BRASIL, 1994a), assinada em

criar condições e incentivos para que essas instituições expandam as suas fontes adicionais de financiamento, sem prejuízo do investimento público. Além das universidades e institutos federais, o Instituto Militar de Engenharia (IME), o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e o Colégio Pedro II poderão participar do Programa. A participação no Programa Future-se fica condicionada à celebração de “contrato de resultado”, firmado entre a universidade ou o instituto federal solicitante e a União, por intermédio do Ministério da Educação. No ‘contrato de resultado’ serão fixados indicadores de resultados para a universidade ou instituto contratado, como contrapartida pela concessão de benefícios por resultado”. Disponível em < <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2020/maio/projeto-de-lei-cria-o-programa-universidades-e-institutos-empresendedores-e-inovadores-future-se>>, acessado em: 12/04/2022.

Marraquech, em 12 de abril de 1994. Em decorrência desse Decreto Legislativo, o Chefe do Executivo expediu o Decreto n.º 1.355, de 30 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994b), que “promulga a Ata Final que incorpora os resultados da Rodada Uruguai de Negociações Comerciais do GATT”.

Esses decretos tratam da recepção, pelo Estado brasileiro, das decisões proferidas pelo GATT⁸ e aprova o Acordo constitutivo da Organização Mundial do Comércio (OMC) e as demais deliberações expressas na Ata Final da Rodada Uruguia e seus anexos. A partir desse ponto, tem-se o início das negociações em torno da aprovação das orientações que propunham a educação como serviço a ser prestado por provedores comerciais.

Esses decretos são exemplos da dinâmica diplomática presente nas relações internacionais e legislativa, frente às deliberações dos organismos multilaterais, dentre eles a OMC e outras agências da Organização das Nações Unidas (ONU). Com destacar a OMC, OCDE e o BM, os principais organismos supranacionais em defesa à educação como serviço.

No entanto, há outras orientações que seguem em direção oposta à visão mercadológica da educação superior, dentre elas os defensores do posicionamento que considera a responsabilidade social da universidade. Nesse sentido, Santos (2005) apresenta uma indagação a respeito do modelo de universidade existente na atualidade. Ele questiona a produção universitária, principalmente, no que diz respeito ao impacto que as ações de ensino, pesquisa e extensão geram na sociedade, com destaque aos efeitos produzidos na comunidade na qual está inserida.

Santos (2005) propõe a transformação da universidade, não a transformação ensejada e induzida pelos organismos internacionais, que atenta para a mercantilização das funções universitária, mas uma transformação que implica em retomar e, em alguns casos, criar a participação efetiva da universidade na construção de um novo projeto de sociedade.

⁸ Após o fim da Segunda Guerra Mundial, “o Conselho Econômico e Social da recém criada Organização das Nações Unidas (ONU) convocou uma Conferência sobre o Comércio e Emprego. Nela foi apresentado o documento intitulado Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT), que foi escrito basicamente pelos Estados Unidos e a Inglaterra, propunha regras multilaterais de comércio internacional, com o objetivo de evitar a repetição da onda protecionista que marcou os anos 30. Posteriormente, outras sugestões foram incorporadas, e o Acordo foi assinado por 23 países, entre eles o Brasil, durante a Rodada Genebra (1947), a primeira das grandes rodadas de negociações multilaterais de comércio” (SILVA, 2004, p. 109).

Ao indicar as bases desse projeto de sociedade, Santos (2005), apresenta o seguinte: a qualificação e a construção do fazer universitário em prol dos grupos socialmente desfavorecidos⁹, os quais demandam e disputam uma nova ordem social, diferente do elitismo e do afastamento vividos por essa instituição no passado recente.

Nessa perspectiva, é relevante relembrar os objetivos das políticas de expansão das universidades federais observadas no período de 2003 a 2016, que propunham a diminuição das desigualdades, o desenvolvimento local e a integração regional e internacional, apresentada e discutida no tópico anterior.

Nesse novo fazer universitário, indicado por Santos (2005), os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade não são suficientes, pelo contrário, faz-se necessário recriá-los e reinventá-los em favor de uma concepção de sociedade plural, na qual os conhecimentos existentes nos grupos e seguimentos sociais sejam absorvidos e problematizados pelos corpos – docente, discente, técnico, burocrático e externo – que integram e interagem nos territórios universitários. Essa perspectiva induz a produção de um fazer social, político e acadêmico diferenciado da concepção meramente econômica.

As relações entre os órgãos governamentais do Estado brasileiro e as universidades federais são observados tanto nos elementos que compõem a política institucional quanto nas propostas oriundas dos órgãos normativos e reguladores do Governo Central, que são implementados pelas instituições universitárias, enquanto subsistema de educação, com os devidos ajustes às diversas gestões e orientações ocupantes do Planalto no período pesquisado, que serão detalhados mais adiante.

Cabe lembrar que o sistema de governo adotado pelo Brasil tem por base o estado democrático de direito, conferido pelos fundamentos jurídicos expressos na Constituição Federal de 1988 e nas normas infraconstitucionais. Os entes federativos e as instituições estão, compulsoriamente, submetidos aos princípios constitucionais, ou seja, os limites, obrigações e garantias estão postos na Constituição, sendo assim, o Governo Central e a universidade não podem se distanciar desse balizamento.

Destaca-se aqui o aparato governamental – órgãos e instâncias – de regulação, credenciamento, acompanhamento, controle e avaliação das universidades federais. Esse

⁹ No caso brasileiro adota-se a definição expressa na Lei n.º 10.558, de 13 de novembro de 2002, que criou, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Diversidade na Universidade”, cuja finalidade era “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (Art.1).

aparato formal se ocupa da normatividade e da governança, que envolve os corpos institucionais e a complexa rede de regulação, financiamento, prestação de contas e avaliação das IFES. Mesmo diante dos controles externos, é importante destacar que o corpo institucional da universidade federal, embora seja alcançado pela normatividade governamental, possui um grau de autonomia relevante, o qual é assegurado na Constituição Federal.

Isso posto, observa-se que a institucionalidade universitária, enquanto ator corporativo, integra o Estado Nacional, portanto, não está imune às convocações e chamamentos circunscritos nas políticas hegemônicas que o Estado brasileiro define como prioridade. Embora, o universo ocupado pela universidade federal seja composto por diversos grupos, os quais representam diferentes interesses que, na maioria das vezes, se encontram em disputas antagônicas e contraditórias.

Nos termos apresentados por (MOROSINI, 2021a, p. 365), a universidade é um “palco de tensões na busca da ocupação de espaço de autoridade científica e de seus dogmas”. Nessa luta histórica, o espaço político e acadêmico reproduz a luta pelo poder social – político e econômico – estabelecido na sociedade, enquanto totalidade dos conflitos humanos (CURY, 1987).

Uma correlação de forças em defesa de projetos distintos de sociedade, onde a universidade e a educação são elementos importantes, tanto para sociedade civil, com seus movimentos sociais, econômicos e políticos, quanto para o Estado, que regula e exige prestação de contas das instituições universitárias. Campos nos quais são travadas as lutas pelo poder, onde os grupos que alcançam a hegemonia encaminham e controlam a agenda e as ações prioritárias, assim podem atender de forma mais direcionada as demandas dos grupos que representam.

A partir da singularidade do subsistema educacional formado pelas universidades federais, quando a autoridade é reclamada pelo Estado brasileiro, há três dimensões distintas a serem consideradas: a) a atuação como mantenedor da universidade pública federal; b) a atuação como legislador, com reserva legal, para definir a educação como dever do Estado, a ser efetivado pelas instituições escolares, no caso do sistema federal de ensino, a educação superior pública é uma função a cargo da universidade federal, que em síntese se comporta como uma administração indireta do Governo Central; c) a atuação como regulador, atuando através das agências de regulação, credenciamento, fomento, acompanhamento e avaliação das instituições de educação superior, dentre elas a universidade federal.

No entanto, os órgãos governamentais não representam unicamente o interesse do subsistema universidade federal, eles atuam também em defesa e garantia dos interesses dos demais grupos integrantes da sociedade, que se encontram em constante correlação de forças. Movimento que corporifica na relação entre os grupos atuantes na sociedade, os quais se apresentam com suas demandas nacionais ou internacionais, na medida em que os seguimentos com maior capacidade de convencimentos – político ou econômico – saem vitoriosos e se constituem em força hegemônica (CURY, 1987).

Por conseguinte, os grupos hegemônicos assumem os rumos das agendas e ações universitários, pois colocam-se como legítimos definidores da política de educação, em detrimento dos projetos dos grupos suplantados. Nesse momento, os encaminhamentos tendem a ser conduzidos pelo poder hegemônico neoliberal, que se encontra ajustado às forças globalizantes.

No que diz respeito ao padrão de organização econômica e social brasileiro, nota-se o regime de crescimento econômico que emergiu das transformações estruturais ocorridas na década de 1990. Esse padrão afetou as políticas educacionais, inclusive o subsistema¹⁰ universidades federais. Cabe destacar que as políticas econômicas do período se caracterizam por dois aspectos distintos e complementares: 1) a ausência de dinamismo econômico e 2) as instabilidades conjunturais recorrentes (POCHMANN, 2020; CARVALHO JUNIOR; MORGAN, 2020). Nota-se que o Brasil é alcançado pelo processo de globalização econômica e política, que se estende e alcança a institucionalidade das universidades federais.

Quanto ao conceito de globalização, é relevante recuperar a definição expressa por Wolff e Castro (2004, p, 156): “a globalização envolve integração além das fronteiras nacionais de forma que crie um único mercado mundial”. Esse contexto de globalização econômica e política se firma reproduzindo seus vínculos institucionais com o Estado, nessa relação o regime financeiro subordina o Estado ao seu objetivo principal: a revalorização financeira do capital, a financeirização¹¹, que é a fase atual do capitalismo.

¹⁰ MORCHE (2013, p. 46), afirma que “o sistema de Educação Superior pode ser definido como um subsistema do sistema educacional e neste sentido possui os mesmos códigos e médium do sistema educacional. Entretanto, sua especificidade reside, dentre outras coisas, na estreita relação que possui com a organização das carreiras profissionais e como distribuidor de oportunidades e status (seleção social)”.

¹¹ “O conceito de financeirização caracteriza a vigência de um ambiente macroeconômico onde as alocações financeiras de capital tornam-se predominantes, desestimulando as alocações diretamente produtivas. Esse fenômeno tem expressões microeconômicas e setoriais particulares, pois altera as práticas da gestão empresarial e mantém a taxa de investimento produtivo aquém do nível necessário à melhora das condições de vida das populações. [...] A dominância financeira pode ser interpretada como a generalização da dominância monetária à escala das estruturas institucionais do Estado e do modo de

O século 21 é um momento de economia globalizada, força indutora de alcance macro, envolvendo todo sistema produtivo, inclusive as organizações universitárias. Nesse contexto de globalização econômica ocorreu a predominância das finanças, que integraram ativamente o processo de acumulação de capital (WOLF; CASTRO, 2004).

Notadamente, os grupos transnacionais de destaque no âmbito econômico se articularam com instituições financeiras para adquirir lucratividade do processo de especulação. Esse movimento, além de estar planejado com o capital (industrial e portador de lucros), mobiliza os estados para promoverem as condições necessárias à viabilização de seus propósitos (WOLF; CASTRO, 2004).

Tais movimentos se efetivam por intermédio dos organismos internacionais, com destaque para a atuação da OMC e a OCDE. Nesse cenário, está presente a engrenagem da internacionalização da educação superior (MOROSINI, 2006), que demanda ações locais, nacionais, regionais e institucionais.

Assim, a universidade é entendida como um palco de “luta para consolidar a legitimidade de quem diz o que é a verdade científica, qual a sua finalidade e quais estratégias caracterizam esse campo” (MOROSINI, 2021a, p. 365). Essa tensão permite perceber as políticas que envolvem e dão contorno à internacionalização na educação superior, discutida no tópico seguinte.

2.2.2. Internacionalização na educação superior: um tema emergente

Importa destacar que a internacionalização é um tema emergente em evidência no campo da educação superior (KNIGHT, 2012; MOROSINI, 2006. DE WIT, 2013). Essa dimensão é discutida “em articulação com outros temas, como a expansão, a avaliação, o financiamento e as políticas de democratização/inclusão” (MOROSINI, 2021b, p. 174).

A globalização educacional e a internacionalização do conhecimento, em resposta aos desafios da globalização econômica, trazem consigo o enorme desafio de a educação superior conciliar as exigências de qualidade e inovação com as necessidades de ampliar o acesso e diminuir as assimetrias sociais (SINAE, 2007, p. 19).

Em vista disso, a internacionalização pode ser entendida como uma das ações estatais que produz a reconfiguração da universidade. Isso porque a internacionalização é um processo intencional de integração dos objetivos, funções e agendas universitárias à dimensão internacional, intercultural ou global, que envolve os professores, os estudantes

regulação da economia. Trata-se da dominância monetária em escala ampliada, levada ao extremo em benefício da acumulação rentista-patrimonial e convertendo a política fiscal num mero instrumento de geração de caixa para os Estados (BRUNO e CAFFE, 2017, p. 1041 e 1047).

e os funcionários, com o propósito de melhor o ensino, a pesquisa e os serviços prestados pela universidade, tendo por finalidade contribuir para o avanço da sociedade, na medida em que produz mudanças organizacionais na instituição universitária (HUDZKI, 1998, KNIGHT, 2008; DE WIT, 2015).

Todavia, é importante registrar que a “internacionalização da Educação Superior é caracterizada por ampla abrangência e ambiguidade” (MOROSINI; CORTE, 2021, p. 36). Por ser uma categoria com significados diversos, ambíguos e contraditórios, a internacionalização possui conceito polissêmico. Esse campo do conhecimento “traz consigo múltiplos interesses e diversos setores envolvidos e, conseqüentemente, inúmeros olhares” (MOROSINI, 2019. p. 12), podendo ser entendido a partir de duas concepções epistemológicas distintas e antagônicas: a educação como bem público e a educação como serviço (MOROSINI, 2021, p. 41).

Desse modo, os setores envolvidos (instituições, sistemas e organismos multilaterais), tendo como fundamentos os seus olhares, interesses e concepções de educação, produzem o tipo de internacionalização universitária ajustado aos seus projetos de educação de superior. Nesse sentido, a internacionalização pode ser analisada a partir de duas perspectivas distintas: a internacionalização subordinada e a internacionalização solidária (MOROSINI, 2021; PERROTTA, 2021).

Quanto à internacionalização subordinada, percebe-se que essa perspectiva está ajustada a uma dimensão mercadológica da educação superior (SGUISSARD, 2005), mais especificamente, o mercado internacional da produção do conhecimento, com orientação para a consolidação como universidade de classe mundial, cujas bases são alicerces das grandes corporações universitárias.

A modernização que vigora distorce a noção de progresso e prevalece a visão de ordem social baseada no crescimento das grandes organizações e na exaltação do poder e da abundância (MOROSINI, 1997, p. 225).

Os contornos da universidade de classe mundial são definidos a partir de indicadores oriundos de um sistema avaliativo, que produz uma listagem de desempenho institucional, mediante avaliações periódicas, conduzidas por órgãos específicos de credenciamento ou de ranqueamento. O modelo UCM é marcado por ambiguidades e contradições, cuja competitividade decorrente dos *rankings* corrobora para o “aprofundamento da diferenciação institucional e o fortalecimento de concepções de universidade e ciência cada vez mais pragmáticas” (THIENGO; BIANCHETTI; DE

MARI, 2018, p. 1041). No interior das universidades, este modelo encontra resistência de pesquisadores da área.

Embora a internacionalização – entendida como a busca de padrão de universidade de classe mundial – seja um apelo forte, não é a única razão da internacionalização da universidade, há inúmeras outras razões, inclusive aquelas próprias da dimensão geopolítica. Dentre elas a internacionalização solidária, presente nas ações de cooperação internacional defendidas pela UNESCO.

Mesmo assim, é possível perceber que há um ponto para o qual convergem a totalidade dos modelos de internacionalização da educação superior, todos estão envoltos em ações de ajustamento ou reconfiguração da instituição universitária, tanto em sua estrutura organizacional, quanto em sua cultura institucional (HUDZKI, 1998). Essa reconfiguração universitária está imbricada de percepções e orientações próprias da relação geopolítica, que envolve interesses, aproximações e disputas transnacionais nas esferas econômicas e nas relações de poder, nas quais atuam os países hegemônicos e os periféricos (BRUNO; CAFFE, 2017).

No caso específico, há diferentes propostas de internacionalização da educação superior, dentre elas há aquelas que defendem a internacionalização solidária e outras que defendem internacionalização subordinada, cujas bases estão ajustadas à mercantilização da educação.

Cabe destacar que vários elementos legitimadores da pertinência das políticas educacionais são, em si, contraditórios e antagônicos, exatamente porque caracterizam importantes contribuições para o desvelamento das configurações do mercado globalizado. Tendo o mercado educacional como exemplo, podem ser citados dois elementos indicadores de contradição: (1) a influência das políticas orientadas pelos organismos internacionais no setor educacional, em detrimento da agenda educacional nacional; (2) a educação concebida como uma mercadoria, em oposição a outras concepções (educação como um direito público, a educação como um bem público ou a educação como um serviço público). Visitadas pelos gestores educacionais brasileiros, em momentos distintos, nas duas décadas do século 21.

Quando vistas a partir das ações do Estado, pode-se concluir que “as mudanças nas propostas de política social e de política econômica não constituem somente dádivas estatais. Tais mudanças respondem, na maioria das ocasiões, a incontáveis reivindicações populares” (VIEIRA, 2015, p. 28). No bojo das transformações e

reconfigurações ocorridas recentemente, eclodem e ganham proeminência as inúmeras crises capitalistas.

A desejada modernização se materializou, não na direção reclamada pela sociedade, mas em uma direção totalmente diferente das demandas inicialmente configuradas. Em face dos interesses políticos e econômicos, houve inovações que descaracterizaram as propostas originais, sendo que a reconfiguração organizacional da educação nacional resultou na implementação de diversas reformas estruturais e conjunturais, com diferentes orientações.

Essas reformas revelam forte contradição expressa entre a tentativa de adequação e ajuste dos sistemas públicos de educação às exigências renovadas do desenvolvimento capitalista e às demandas por maior acesso à educação, à cultura, o reconhecimento à diferença, entre outros fatores indispensáveis ao pleno exercício da cidadania. Guiadas pela contradição dos gastos públicos, as políticas foram dirigidas a segmentos específicos, de forma focalizada, em detrimento, em alguns casos, da cobertura universal (OLIVEIRA, 2015, p. 632).

Nas últimas décadas, os sistemas educacionais brasileiros, no enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, adotaram políticas focalizadas voltadas para segmentos específicos. Nesse sentido, no período posterior à publicação da Lei n.º 9.394/1996, houve a implantação de inúmeras ações governamentais com o propósito de expandir, diversificar e descentralizar a oferta de serviços educacionais, tanto na educação básica quanto na educação superior. Tais políticas envolveram os seguimentos público e privado, no entanto, não atingiram a cobertura universal requerida pelas políticas públicas.

Para identificar alguns elementos das políticas de orientação neoliberais adotados pelo Brasil nos anos de 1990, recorre-se aos ensinamentos de Viera (2015, p. 662) que diz: “de acordo com os documentos mais importantes sobre a reforma do Estado e da educação, objetiva-se no país o fortalecimento da ação estatal e, em consequência, o aumento da sua ação reguladora na economia de mercado”. Esse viés mercadológico está presente nas políticas de educação superior, tanto no setor privado mercantil quanto nas universidades públicas, inclusive nas federais.

Dessa maneira, é imperioso indagar quais são os elementos qualificadores do ser social presentes nas políticas educacionais? Ao usar os termos apresentados por Silva Júnior (2002), a resposta será: os elementos qualificadores do ser social são os marcadores de cidadania – atributos, comportamentos e certificações formais conferidos pelas instituições formadoras – os quais estão presentes no ordenamento jurídico implementado

pelo Estado. Aqui, cabe destacar que as universidades são instituições educacionais formadoras de pesquisadores e profissionais para o mercado de trabalho. Portanto, formam obra qualificada e produzem conhecimento ajustado às demandas sociais e econômicas, historicamente conciliadas pela institucionalidade própria dos organismos universitários, que desenvolvem ensino, pesquisa, extensão, assistência estudantil e internacionalização de suas funções.

Nesse cenário, é importante não perder de vista que o Brasil é um território historicamente conhecido pelo elitismo e pela exclusão educacional, sendo assim, as duas décadas do século 21 não foram suficientes para os governantes criarem ações capazes de reduzir os problemas educacionais, tão agudos em no tecido social nacional.

2.2.3. O papel do Estado e as políticas universais

Nos anos 2000, são visíveis as deformidades na representação política brasileira, as quais se materializaram nas políticas sociais. A exemplo dos anos de 1990, as políticas sociais não alcançaram o patamar de políticas públicas, ou seja, não se consolidaram enquanto políticas universais. Observa-se que as expectativas dos diferentes setores populares demandaram ações específicas, que foram traduzidas pelo governo em programas focais.

Por conseguinte, o que ocorreu foi uma acentuada escalada de políticas social de redução da miséria, “em vez de delinear as linhas mestras da política econômica vinculada à política social [...] o que se constatou foi a desagregação, a fragmentação e o caos” (VIEIRA, 2015, p. 802).

Nessa perspectiva, vale lembrar que, para se constituir em uma política pública, a ação do Estado deve preencher alguns critérios: ser “caracterizada pela unidade, pelo planejamento e pelo relacionamento entre seus principais setores, cumprindo-o rigorosamente como diretos universais de promoção humana”, é o que ensina Vieira (2015, p. 802). Assim, as políticas sociais focais e fragmentadas das últimas décadas estão longe de serem políticas públicas, se forem observados os rigores conceituais.

Para além da fragmentação das políticas sociais observadas nas últimas décadas, houve no Brasil um significativo incremento de ações governamentais voltadas para a consolidação em larga escala das organizações da sociedade civil, as quais assumiram diversos serviços públicos que, em tese, seriam prestados pelos órgãos estatais. Observa-se que no período pós-reforma do Estado “a política social passou a ser refém do terceiro setor” (VIEIRA, 2015, p. 818).

Esse posicionamento político fez nascer um conjunto primoroso de organizações não governamentais que se habilitaram para os mais diversos serviços públicos, dentre eles a educação, porque o terceiro setor¹² “afirmava ser ‘fenômeno’ nem público, nem privado, mas, ao final, pago pelo setor público (tesouro nacional), pois o capital privado aplicado no ‘terceiro setor’ gozou e goza de isenção de Imposto de Renda”, afirma Vieira (2015, p. 818).

Outro elemento importante é a continuidade das orientações de matriz mercadológica, as quais primam pelos critérios e ordenamentos firmados nos princípios neoliberais, cujas bases se apoiam na lógica do custo-benefício e na eficiência. No dizer de Vieira (2001, p. 11), “as políticas sociais envolvem direitos sociais, projetos, diretrizes, orçamento, executores, resultados e impactos”. Dessa forma, são estes os componentes que integram as diversas fases da política estatal: elaboração, execução e avaliação.

Ademais, os aspectos indicados por Vieira (2001) dão conta de tantas outras tecnologias, sociais e econômicas, componentes do arcabouço jurídico e administrativo das ações governamentais. Diferentemente do que anunciou esse autor, os mecanismos estatais implementados com a reforma do Estado obedecem à lógica mercantilista, na medida em que se ajustam aos objetivos do mercado e se materializam na gestão gerencial.

Ao discutir as políticas de educação no processo de globalização, Lima (1997, p. 23) indica que, enquanto tendência, o paradigma da educação contábil, em termos de políticas sociais e de educação, surgiu nos países centrais no início da década de 1980. Em outros países, incluindo Portugal, essa tendência se apresenta como objeto dos processos de globalização e de recontextualização.

Essa reconfiguração contempla “uma constelação de elementos diversos, tais como a privatização e a desregulação, o mercado educacional e as políticas de livre escolha, a avaliação institucional, o controle da qualidade e a aferição da eficiência e da eficácia nas organizações educativas” (LIMA, 1997, p. 23).

Esses elementos e instrumentos de regulação estão presentes nas políticas educacionais brasileiras, os quais foram incorporados à dinâmica gerencial das

¹² Segundo Pires, Peroni e Rossi (2017, p 87) “O que podemos constatar, desde o final dos anos 1990, é a possibilidade das associações e fundações, receberem um título jurídico especial, não mais de utilidade pública¹, mas agora a qualificação de entidades do Terceiro Setor, caracterizadas como OS ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIPs, respectivamente regulamentadas pelas seguintes legislações: Lei n.º 9.637/98 e a Lei n.º 9.790/99. Nesse sentido, não se cria um novo tipo de pessoa jurídica de direito privado, mas se qualificam entidades já existentes, com a definição de entidades do Terceiro Setor, do tipo OS ou OSCIPs”.

instituições de educação básica e superior. Nessa direção, é importante registrar a indagação de Sguissard (2005, p. 7), formulada nos seguintes termos: “a mundialização do capital, invasora de todos os campos do fazer humano, não invadiria, com força maior hoje do que ontem, o campo universitário [?]”. Tal mundialização tem em seu bojo os processos de rupturas e descontinuidades, próprios do modo de produção capitalista, tais movimentos congregam em si a sua própria manutenção.

No caso da educação, em especial a educação superior, verificou-se uma transformação do saber científico, que gradativamente vem se convertendo em uma mercadoria disponível no mercado da educação. Em dada medida, ao se converter em educação mundializada, o conhecimento mercadoria – mecânico e instrumental – invade o campo de atuação da universidade e, na medida em que interage com outros saberes institucionais, transforma as funções e agendas universitárias em ações institucionais de internacionalização, o que a aproxima da mercantilização do conhecimento, dessa forma a universidade e suas funções passariam a ser uma mercadoria de oferta global. Pelas razões expressas neste tópico é importante analisar o Estado enquanto agente integrador dos interesses hegemônicos.

2.3. INTERNACIONALIZAÇÃO: interesses e prioridades

Cabe destacar que as relações internacionais, em suas inúmeras variantes, são elementos imprescindíveis na composição do complexo e contraditório cenário geopolítico do século 21 (RODRIGUES, 2016, p. 28). É importante destacar que, na era da política global, as relações transnacionais não se restringem às relações entre as nações soberanas, há um contexto envolvendo blocos, conglomerados e organizações supranacionais.

A esse respeito Rodrigues (2016, p. 28) registra que “hoje as relações internacionais “são muito mais que relações entre Estados. [...] as relações internacionais no século XXI recobrem todo o globo [...] e indicam a formação de uma política global, para além do meramente internacional”.

Quando o Estado é observado a partir dos propósitos internos do país, pode-se identificar dois objetivos principais: “sobreviver como unidade soberana e expandir sua capacidade de influenciar politicamente outros estados. Para alcançar esses objetivos, um Estado elege suas prioridades (interesses) e os meios que mais lhe convenham para alcançá-los numa determinada situação” (RODRIGUES, 2016, p. 36).

Ao tomar essa perspectiva como indicador da análise do Estado capitalista, há que se perguntar: quais são os objetivos e interesses deste Estado e, quais os meios utilizados para alcançá-los? Para situar o objeto dessa investigação, desdobra-se a questão e inclui a educação superior nesse panorama e, a partir daí, refaz-se a pergunta: as instituições universitárias são peças relevantes para os objetivos e interesses do Estado capitalista, em sendo, quais são os meios adotados para atingir as suas prioridades no campo universitário?

Para responder a essa indagação recorre-se às assertivas registradas por Carnoy e Levin (1987, p. 45), onde consta: “a intervenção maior do Estado é produto do conflito Social [...] A educação, como parte das funções do Estado, é também campo de conflito social”. Ao ampliar essa perspectiva – educação um campo de conflito – os autores estabelecem que “a base dessa tensão não é a ideologia como tal, mas a ideologia enquanto relacionada com a realidade concreta da posição social, riqueza material e poder político” (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 46).

Dessa forma, o eixo de discussão da educação, enquanto campo de batalha, se desloca e se fixa no cenário social, econômico e político, no caso específico desta investigação, ancora-se no universo das relações geopolíticas do mundo globalizado, espaço institucional onde ocorre a internacionalização universitária.

2.3.1. Promoção da justiça e a redução da desigualdade

Para entender a relação social, econômica e política presente na educação superior, é relevante registrar o posicionamento de Offe (1984: 125), que afirma: “O Estado Capitalista protege e sanciona instituições e relações sociais”. Dentre as instituições reguladoras pelo Estado brasileiro encontra-se a universidade, cujas funções são proteger e sancionar o ensino, a pesquisa e a extensão.

Diante desse destaque, é importante registrar que “existe uma e somente uma estratégia geral de ação do Estado, qual seja a de criar as condições segundo as quais cada cidadão é incluído nas relações de troca (OFFE, 1984, p. 125). Portanto, a universidade, enquanto instituição estatal de formação, exerce a função de garantir as condições pelas quais o cidadão – estudante, professor, servidores, usuários de serviços e fornecedores – seja incluído nas relações de troca. A partir desse entendimento, qual seria a troca, ou elemento de troca, a ser viabilizado pela universidade do século 21? Para responder a essa indagação é importante considerar que a universidade é uma instituição estranhada e, mesmo assim, se encontra em processo de internacionalização, via políticas de viés gerencial.

Ao tratar do gerencialismo, convém lembrar que no transcorrer dos anos de 1990 houve uma reconfiguração do aparato estatal brasileiro, incluindo, nesse processo, os órgãos educacionais. Uma das marcas indeléveis que caracterizaram esse momento é a determinação de caráter transnacional presente em sua base. Os fundamentos do gerencialismo permite afirmar que “o Estado capitalista pode ser apreendido como instância de articulação do processo econômico [...] instância articuladora do espaço econômico territorial nacional com o sistema capitalista mundial” (BRUNO; CAFFE, 2017, p. 1028).

As articulações econômicas nacionais e internacionais do Estado capitalista conferem ao capital hegemônico uma capacidade inesgotável no campo da tecnologia e da geopolítica, na medida em que separam os países ricos dos países pobres, o hemisfério norte (onde estão os países ricos) do hemisfério sul (onde estão os países mais pobres).

A geopolítica indica que a economia mundializada como elemento de discussão. E, nessa perspectiva, percebe-se que a mundialização das relações está alicerçada “numa economia cuja hegemonia pertence ao setor financeiro, [na qual] o Estado converte-se numa instância institucional organizadora dos espaços econômicos necessários ao desenvolvimento rentista-patrimonial” (BRUNO; CAFFE, 2017, p. 1028).

É importante destacar que, nesse processo de organização dos espaços econômicos, os órgãos estatais reguladores sancionam e protegem as relações sociais envolvidas, dando “prioridade à produção dos interesses da alta finança. Mesmo que em detrimento das necessidades sociais e do desenvolvimento nacional” (BRUNO; CAFFE, 2017, p. 1028), a maior parte dos habitantes do país fica à margem da riqueza produzida

Quando visto sobre o prisma da regulação, “o Estado capitalista pode ser apreendido como instância de articulação do processo econômico [...] instância reguladora e organizadora de um modo particular de desenvolvimento capitalista” (BRUNO e CAFFE, 2017, p. 1028). Assim, as atividades reguladas pelo Estado e executadas pelas agências reguladoras típicas e atípicas¹³, embora sejam ações governamentais e públicas em sua manifestação primeira, também podem corresponder “aos interesses de determinadas classes sociais e/ou setores econômicos, que manifestam sua hegemonia por meio de forças particulares de legitimação” (BRUNO; CAFFE, 2017, p. 1028).

¹³ O Conselho Nacional de Educação é uma agência reguladora atípica. Conforme entendimento de Gomes (2009) “cabe ressaltar a importância do CNE no sistema educacional brasileiro, sendo uma agência reguladora indispensável ao incremento e melhoria do ensino nacional”.

A forma particular de legitimação, aqui identificada por Bruno e Caffé (2017), pode ser observada nas políticas de mercantilização da educação, tanto na dimensão privada mercantil, na qual ocorre a ofertada de serviços educacionais dinamizados por oligopólios, cujos mantenedores de instituições são comercialmente abastecidos por meio de aporte de capital oriundo do setor financeiro, quanto no setor público, que se efetiva por intermédio de recursos oriundos do orçamento público, porém implementados em observância de mecanismos gerenciais.

Conforme argumentos de Bruno e Caffé (2017, p. 1041), uma das características da financeirização “é a perda de autonomia dos Estados nacionais, seja para formular a política econômica, seja para implementar medidas necessárias ao processo de desenvolvimento socioeconômico sustentável”.

Nessa perspectiva, verifica-se que no Brasil tal exigência foi operacionalizada na reconfiguração do Estado. Os mesmos autores afirmam que os instrumentos da financeirização “impedem que as relações Estado-economia se reconfigurem para prover a institucionalidade capaz de compatibilizá-las em prol da estabilidade social e da sustentabilidade da dinâmica macroeconômica” (BRUNO; CAFFÉ, 2017, p. 1042).

Nota-se que, em certa medida, essas diretrizes foram incorporadas à estrutura acadêmica e administrativa das instituições universitárias brasileiras, as quais produziram modificações na cultura institucional e, induzidas pelas políticas governamentais, promoveram os ajustamentos de suas ações e agendas e passaram a buscar um modelo de universidade imposto de fora para dentro, no qual a transnacionalização da educação superior é o alvo e a finalidade principal.

Quando vista a partir do cenário conjuntural das últimas décadas do século 20, observa-se que a chamada crise do capitalismo iniciada nos anos de 1970 foi marcada: a) pelo esgotamento do Estado de bem-estar e do modelo fordista-taylorista; 2) pela intensificação do movimento de internacionalização do capital, em especial, o capital financeiro; 3) pela implementação de um modo mais flexível de acumulação capitalista; e 4) pela adoção das políticas neoliberais, que preconizam o mercado como princípio fundador, unificador e autorregulador da sociedade global.

Nesse sentido, cabe destacar que “o Estado Capitalista protege e sanciona instituições e relações sociais” (OFFE, 1984, p. 125). O Estado cumpre essa função por meio do aparato regulador que dispõe, nos termos afirmados por Afonso (1999, p 122): “tendo o Estado reforçado o seu poder de regulação e retomado o controle central”. Essa gestão nuclear se efetiva por vários mecanismos, um deles é a política avaliativa, que

compreende processos, modelos, instrumentos e indicadores, sendo que a avaliação “de forma congruente, [tem] sido acionada como suporte de processos de responsabilização ou de prestação de contas relacionadas com os resultados educacionais e acadêmicos, passando estes a ser mais importantes do que os processos pedagógicos” (AFONSO, 1999, p. 148).

No entanto, o cenário no qual se desenvolve e atua a avaliação tomou amplitude e alcance relevantes e se tornou um sistema de avaliação da educação superior. Nessa direção, Afonso (1999, p.148) é categórico: “se é verdade que emergiu o Estado-avaliador também é verdade que as mudanças nas políticas avaliativas foram igualmente marcadas pela introdução de mecanismos de mercado”. O autor enfatiza o vínculo existente entre as políticas avaliativas desempenhadas pelo Estado e as relações delas com o mercado, na medida em que o juízo de valor dirigido aos diversos seguimentos universitários e suas funções, em última análise, contribuem para a valoração das instituições, enquanto desempenho e classificação.

Na perspectiva da regulação estatal, Trindade (1995, p. 36) afirma que “os governos tem adotado uma postura de Estado-avaliador, onde a eficiência é considerada como um objetivo em si, sem levar em conta a eficácia social da missão das universidades no cumprimento de sua função pública”. Pois, a classificação das universidades pelo desempenho alcançado nos processos avaliativos, legitima a intervenção do Estado, enquanto produtor do conflito social.

Nesse sentido, cabe discutir a razão de ser dos sistemas educacionais, entres eles o subsistema (SGUISSARD, 2005) formado pelas universidades federais, cuja função principal é integrar os diversos atores presentes em sua realidade local e regional. Enquanto instituição pública, possui função pública, pois “nas democracias capitalistas, considera-se o Estado responsável pela promoção de justiça e de igualdade”, afirma Carnoy e Levin (1987, p. 46). Dessa forma, convoca-se a universidade a atender às demandas sociais da atualidade, inclusive a redução das desigualdades educacionais.

Cabe destacar que a universidade ‘torre de marfim’ das décadas anteriores era elitista e se complementava nas relações que mantinha com a elite nacional. Hoje, a universidade se vê compelida a buscar novos parceiros, pois perdeu o prestígio que dispunha junto aos grupos hegemônicos que a apoiava no passado (SANTOS, 2016).

As políticas educacionais elaboradas com base nos princípios da democracia capitalista definem que a educação se constitui em um importante elemento da sociedade.

A educação é dotada de vitalidade capaz de “compensar as desigualdades que emergem do sistema social e econômico” (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 46).

Mais adiante, Carnoy; Levin (1987, p. 46) afirmam que o “papel da educação é visto como o de melhorar a posição social dos grupos carentes, pondo ao seu alcance os conhecimentos importantes e o credenciamento que lhes permita participar” ativamente da sociedade. Nessa perspectiva, é relevante destacar que, nos anos 2000, o Brasil implementou várias políticas focais, com a finalidade de ampliar o acesso à graduação. Dentre as iniciativas, constam: o FIES, o PROUNI, os programas de ações afirmativas, a interiorização, o REUNI e os programas de assistência estudantil.

Para além das políticas de acesso e permanência, há também as desigualdades relacionadas ao prestígio que as profissões dispõem na sociedade.

os diferentes diplomas não são iguais em termos das vantagens que trazem para os diplomados, diferenças de acesso e conclusão entre os cursos universitários em termos de classe, gênero e raça podem produzir desigualdades entre esses grupos no mercado de trabalho (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019, p. 232).

Em vista disso, “as estratégias de inserção da economia nas grandes transformações que vêm ocorrendo na base produtiva do capitalismo em âmbito mundial” (FELIX, 2008, p. 6) estão vinculadas às tensões entre regulação social e emancipação social. Tanto a regulação quanto a emancipação estão em estreita relação com a agenda política dos organismos internacional, as quais possuem um enfoque nos processos de internacionalização e transnacionalização da educação superior, tendo influenciado os modelos de instituições universitárias contemporâneas.

De volta às políticas de indução ao ingresso em cursos de graduação, verifica-se um movimento para dinamizar esse setor. O Governo Federal, na primeira gestão de Lula da Silva (2003 a 2006), com a justificativa de oferecer educação superior aos jovens das classes mais pobres, criou o PROUNI – Programa Universidade de Todos. Na mesma direção reconfigurou o FIES – Financiamento Estudantil¹⁴, destinado aos estudantes desprovidos de recurso financeiro para pagar as mensalidades da graduação.

No caso do PROUNI, os recursos destinados ao Programa são provenientes dos fundos públicos, via renúncia fiscal. As instituições credenciadas fazem a dedução do

¹⁴ Financiamento Estudantil (FIES), programa do Governo Federal criado em 1999 em substituição ao Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDUC). Destina-se a financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes. A partir de 2010, o programa passa a funcionar em novo formato, nesta fase o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é o novo Agente Operador do Programa, com juros de 3,4% ao ano, podendo ser solicitado em qualquer período do ano.

valor das mensalidades no montante de impostos a serem por elas recolhidos ao fisco. Conforme informado pelo MEC, em sua página eletrônica,

A adesão ao ProUni isenta as instituições de ensino superior do pagamento de quatro tributos: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS). A isenção vale a partir da assinatura do Termo de Adesão e durante seu período de vigência (dez anos) (MEC, 2019).

A rede pública federal também passou por uma expansão significativa, sendo o REUNI a principal ação expansionista do período 2005 a 2020. O ministério da Educação, em sua página oficial informa:

A expansão do ensino superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação.

Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério planos de reestruturação, de acordo com a orientação do Reuni. As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão (MEC, 2021).

Além dos programas de financiamento das instituições, há também outras ações de reconfiguração da educação superior, que envolvem as políticas nacionais de expansão, acompanhamento e avaliação, são elas: a) o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior¹⁵ (SINAES), direcionado a promover processos avaliativos que, posteriormente, irão subsidiar as ações de regulação, credenciamento e monitoramento das instituições; b) as políticas de ação afirmativa, contemplando cotas para ingressos nos cursos de graduação das universidades públicas e os programas permanência de caráter socioeconômico; c) as estratégias de mercado adotadas pelo setor privado, com foco na financeirização dos recursos destinados às instituições de educação superior, sendo as

¹⁵ Nos termos da página oficial do MEC, “O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições. Os processos avaliativos do Sinaes são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em: 14/04/2022.

ações das entidades comercializadas nas bolsas de valores; d) a expansão embasada na internacionalização da educação superior.

Os avanços e conquistas obtidos nos anos 2000 demonstram uma enorme expansão da educação superior no Brasil, conforme dados constantes da Tabela 02.

Tabela 02 - Indicadores da expansão da Educação Superior no Brasil, 1998 a 2020

Indicador	1998	2008	2018	2020	%	Crescimento
Instituições	973	2.252	2.537	2.457	252,51	2,5
Cursos de Graduação	6.950	24.719	37.962	35.837	515,64	5,1
Matrículas Totais	2.125.958	5.080.056	8.450.755	5.574.551	262,31	2,6
Concluintes	274.384	800.318	1.264.288	878.229	320,07	3,2
Docentes	174.289	338.890	384.474	378.492	217,17	2,1

Fonte: Elaboração do pesquisador, com bases nos dados do INEP

Embora os números da expansão sejam relevantes, os percentuais de matrícula definidos na Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024) estão longe de ser atingidos.

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (PNE, 2014).

Para Morosini (2021, p. 367), o Brasil “mantem um sistema elitista, refletindo em uma taxa bruta de educação superior de 37,4%, com predomínio de instituições privadas, concentração de universidades de pesquisa na região sudeste”. Hoje, há uma educação superior excludente e distanciada da educação básica. Nessa perspectiva, os termos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua – PNAD, publicada em 2019 pelo IBGE (2019, p. 3), registram: no ano de 2019 o índice de brasileiros que havia concluído o ensino superior era de 17,4% da população com 25 anos ou mais.

Em 2019, a taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos, independentemente do curso frequentado, foi de 32,4%, percentual estatisticamente estável frente a 2018. Por sua vez, 21,4% desses jovens frequentavam cursos da educação superior e 11,0% estavam atrasados, frequentando algum dos cursos da educação básica. Já 4,1% haviam completado o ensino superior e 63,5% não frequentavam escola (IBGE, 2019, p. 9).

Quando visto pela distribuição da oferta, verifica-se que o sistema brasileiro de educação superior é diversificado, predominantemente privado e substantivamente centralizado na região sudeste. No entanto, convém destacar que a centralização e a diversificação da oferta de educação superior são fundamentos tomados como subsídio

para se discutir a mobilidade social a partir da diplomação em cursos de graduação. Sem esquecer as limitações impostas pelo sistema de produção capitalista, no qual se opera a sociedade globalizada.

Todavia, é relevante destacar que o fazer social “é trabalhar sobre a miséria do mundo capitalista, isto é, sobre os efeitos perversos do desenvolvimento econômico. É tentar introduzir correções contra as finalidades mais desumanas da organização da sociedade, porém, sem tocar em sua estrutura” (CASTEL, 1998, p. 316).

Nesse sentido, convém retomar os ensinamentos de Santos (2005), quando propõe a transformação do fazer universitário, para que seja em prol dos grupos que demandam e disputam uma nova ordem social.

2.3.2. O caráter transnacional da educação superior

Inicialmente, é básico destacar que as políticas expansionistas verificadas no setor educacional brasileiro foram instituídas na vigência da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996). O ordenamento contido nessa Lei facultou a eclosão e o avanço dos mecanismos de expansão, diversificação diferenciação e hierarquização¹⁶ de cursos e instituições de educação superior públicas e privadas (NEVES, 2003, p. 35).

Com a reconfiguração da educação superior brasileira, tornou-se possível a internacionalização, enquanto expansão ancorada na diversificação, diferenciação e nos processos avaliativos. A fase latente da internacionalização pode ser percebida a partir de 2011, quando emergiu uma nova fase de configuração explícita de regulação e fomento, via agência governamentais, como exemplos há o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, o Programa Ciência sem Fronteira e o Programa de Institucionalização da Internacionalização.

A educação superior, envolta em ondas sucessivas de mudanças e reestruturações, é impactada pelas políticas oriundas do Ministério da Educação, sendo a expansão, a diversificação, o financiamento, a avaliação, a alteração curricular e a internacionalização os principais elementos das políticas implementadas no setor.

As ações implementadas seguiram as diretrizes gerenciais, próprias das políticas defendidas pelos organismos internacionais, conforme argumentos expressos por Silva

¹⁶ Neves (2003, p. 35) entende que o sistema brasileiro de educação superior “engloba extensa hierarquia de instituições de ensino superior com perfis acadêmicos diferenciados, cujo fim é atender a uma demanda com motivações profissionais distintas por meio da oferta múltipla de cursos e programas. A diferenciação deveria dar-se, assim, tanto no plano vertical, da oferta de formação acadêmico-profissional, como também no plano horizontal”.

Junior (2002, p. 60): “com políticas definidas de forma centralizada segundo as orientações políticas emanadas das agências multilaterais, com interações entre o Estado e a sociedade civil”.

a avaliação torna-se a medida do financiamento, orientada aquela pela eficiência, eficácia, competência para consolidação da reforma educacional superior e a mudança da identidade e do papel histórico da instituição universitária (SILVA JUNIOR, 2002, p. 60).

Nessa fase “as instituições de ensino superior sofreram a incidência de orientações de viés mercantil, que delimitaram e definiram a oferta, a diversificação e a expansão” (NOGUEIRA, 2016 p. 47), houve também um estímulo ao investimento privado na educação superior. Enquanto correlação de forças, esse viés mercadológico foi enfrentado pela comunidade acadêmica que o denunciou em obras resultantes de investigações e pronunciamento de oposição. Isso porque “a reforma do Estado dimensionava as reformas educacionais, ao fundamentar-se no economicismo e no gerencialismo, sob a égide do custo/benefício” (VIEIRA, 2015, p. 669).

O Presidente Fernando Henrique Cardoso e sua equipe governaram principalmente para fora do Brasil, para o Exterior ver, e bem menos para dentro do país, onde estavam os brasileiros. A reforma do Estado valeu, de maneira especial, para privatização dos serviços públicos, como educação e a saúde (na qual as empresas de planos de saúde cantam aleluia!), sem alterar em nada a dolorosa e secular prática política no Brasil. Reformou-se, reformou-se, e o catastrófico modo de fazer política no Brasil e a miséria social ampliaram-se com o extenso crescimento demográfico entre os pobres (VIEIRA, 2015, p. 678).

Em 2002, a comunidade acadêmica se posicionou de forma contrária às orientações oriundas da OMC, que buscava a consolidação da educação como serviço possível de ser prestados por agentes privados. O posicionamento expresso na Carta de Porto Alegre é um exemplo do entendimento da comunidade acadêmica na época:

A educação, cuja missão é definida com base na concepção de um bem social público destinado à melhoria da qualidade de vida de nossos povos, atende a todos esses aspectos. Sua transformação em simples mercadoria ou objeto de especulação no mercado, através da comercialização internacional, certamente a impedirá de cumprir tão importantes funções (CUMBRE, 2002).

Embora a resistência à mercantilização da educação superior tenha ganhado projeção, as políticas do setor seguiram e se aprofundaram na direção apontada pela OMC. Na Tabela 01, constam os posicionamentos assumidos nas CRES (Conferências Regionais de Educação Superior) realizadas pelo IESALC (Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe), organismo vinculado à UNESCO.

Quadro 02 - Premissas estabelecidas nas Conferências Regionais de Educação Superior, IESALC

Conferência	Premissa	Local
I CRES/1996	A internacionalização universitária é parte intrínseca das instituições e dos sistemas de educação superior.	Havana/Cuba
II CRES/2008	A educação superior deve ser considerada bem público e social, um direito humano e universal, bem comum um dever do Estado.	Cartagena de Índias/Colômbia
III CRES/2018	A educação é um bem público social que se tornou indispensável na medida em que o acesso às universidades se consagrou como um direito real de todas as pessoas.	Córdoba/Argentina

Fonte: Elaboração do pesquisador.

O panorama educacional atual demonstra que as orientações provenientes da UNESCO sofreram desidratação significativa e foram superadas pelas orientações provenientes da OMC e OCDE e Banco Mundial. Nesse sentido, é oportuno registrar o posicionamento da OCDE, expresso pelo seu Secretário Geral em 2006, ao declarar que o caráter de serviço prestado pelo mercado já estava consolidado no setor da educação, conforme registro obtido em Oliveira (2009):

Nas singelas palavras de Angel Gurría, secretário Geral da OECD, em manifestação realizada em Lagonissi, Grécia, em 28/06/2006, ao encerrar a conferência de Ministros de Educação daquela Organização: “a educação é hoje uma mercadoria negociável. Tornou-se exportável, portátil e negociável” (OLIVEIRA, 2009, p. 740).

Não há dúvida nem espaço para ponderações: a educação “é hoje uma mercadoria negociável. Tornou-se exportável, portátil e negociável”. A sentença da OCDE é categórica e define a educação como mercadoria negociável.

No Brasil, a expansão da educação superior com viés mercantil seguiu em ritmo acelerado, de início concentrado nas instituições privadas não universitárias, posteriormente, ganhou forças as fusões entre entidades mantenedoras de instituições privadas e, em seguida, houve a formação de grandes grupos, com características de oligopólios educacionais, que buscaram recursos no sistema financeiro.

2.3.3. Instituições universitárias: as mudanças organizacionais

As ações estratégicas do Estado são entendidas como políticas públicas implementadas pelo governo na distribuição de recursos públicos disponíveis no aparato estatal. Sendo assim, importa ressaltar que, em dado momento histórico, o Estado se reconfigura com a finalidade de promover o equacionamento das demandas decorrentes das correlações de forças internas e externas. Nessa perspectiva, Vieira (2015, p. 28)

afirma que o “Estado exprime as lutas sociais, altera-se em decorrência dos antagonismos sociopolíticos, embora possa vir a fornecer outra impressão”.

No campo educacional, o acirramento das disputas por determinados projetos faz emergir o antagonismo do setor público em oposição ao privado mercantil e vice versa. Nesse sentido, o Estado pode ser entendido “como instrumento de reprodução da ordem e garantia da propriedade privada e da acumulação capitalista [ou] como instrumento de desenvolvimento de forma que visam à diminuição de desigualdade social” (MONTAÑO, 2008, p. 30).

De forma geral, o panorama mundial contemporâneo, conforme conclusão de Silva Júnior (2009), indica que a universidade “está sendo transformada em instituição tutelada pelo capital e pelo Estado, tendo o mercado como mediador”. Nesse cenário, as organizações que dispõem de tecnologia e capacidade potenciais conseguem influenciar e encaminhar as ações nacionais.

Um processo de racionalização social, com origem no Estado reformado e como parte da herança do século XX, articulado com a internacionalização do capitalismo, que terminou como alvo da naturalização do fundo público pelo capital, resultando em reformas das instituições republicanas no Brasil (SILVA JÚNIOR, 2009, p. 145).

Esse panorama confirma que a internacionalização da educação superior integra o processo de mundialização das relações entre as organizações que acenam para a agenda da transnacionalização das instituições com influência nos modelos de universidades, tendo como mote as orientações oriundas dos organismos internacionais, conforme ensinamento de Felix (2008).

Na tentativa de compreender a universidade do século 21, período de economia globaliza e conduzida por organizações transnacionais voltadas para as orientações eminentemente pautadas no mercado financeiro, é primordial analisar a educação superior enquanto serviço, que pode ser prestado livremente por qualquer provedor público ou particular.

Numa sociedade rasgada por contradições cada vez mais agudas, a esfera ideológica assume grande importância enquanto elemento de coesão social. A escola, portanto, não pode mais permanecer nas franjas dos mecanismos de controle social e econômico do sistema capitalista. Além disso, o custo dessa produção de capacidade de trabalho tem que ser racionalizado, já que para o capital trata-se da produção de uma mercadoria tal como qualquer outra. (BRUNO, 1997, p. 39).

No caso brasileiro, conforme entendimento Severino (2014, p. 37), o Estado “não é um agenciador dos interesses coletivos e muito menos dos interesses dos segmentos mais fracos da população que constitui a maioria de sua sociedade civil”.

Na verdade, as relações de poder no interior da sociedade brasileira continuam moldadas nas relações de tipo escravocrático que a fundaram, aquelas relações do tipo ‘casa grande e senzala’, metáfora que é, na verdade, descrição científica (SEVERINO, 2014, p. 37).

O Estado, em movimento, define as prioridades políticas, sociais e econômicas e as converte em políticas públicas¹⁷. Conforme Cavalcanti (2007, p. 20), “as políticas públicas são entendidas como feitas em nome do público”. Assim, as ações iniciadas por um determinado governo envolvem atores e organizações, tanto públicos quanto privados.

[...] a política geralmente iniciada por um governo; as políticas públicas podem ser implementadas por atores do setor público, atores de setores privados ou ainda por atores de organizações não governamentais; a política pública é o que o governo pretende fazer ou não fazer (CAVALCANTI, 2007, p. 20).

As políticas públicas, enquanto estratégias e recursos do governo e suas estruturas, “compreendem um conjunto de procedimentos que são destinados à resolução pacífica em torno da alocação de bens e recursos públicos visando responder as demandas que pressionam o sistema político” (CAVALCANTI, 2007, p. 23). As demandas por políticas públicas são de natureza social ou econômicas. Nos termos legais e constitucionais, a educação é dever do Estado, podendo ser ofertada por provedores privados, mediante a concessão dos órgãos competentes.

Quanto às orientações de caráter mercadológico presentes nas ações implementadas no campo da educação superior, Sguissardi (2009, p. 189) apresenta uma crítica específica a essa estratégia, ao afirmar que uma “universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando como uma semimercadoria no quase mercado educacional está cada vez mais presente no discurso e nas práticas oficiais das políticas públicas de educação superior”. Essa forma empresarial de organizar e gerir as funções das organizações educacionais estão materializando nas agendas das instituições universitárias.

Ao tratar da participação estatal na educação superior, Ranieri (2000) afirma a presença do Estado na definição e execução das políticas educacionais:

¹⁷ “Política pública é um curso de ação ou inação, escolhido por autoridades públicas para focalizar um problema, que é expressada no corpo das leis, regulamentos, decisões e ações de governo. A política pública está relacionada com as intenções que determinam as ações de um governo; com o que o governo escolhe fazer ou não fazer; com as decisões que têm como objetivo implementar programas para alcançar metas em uma determinada sociedade; com a luta de interesses entre o governo e sociedade; ou ainda, com atividades de governo, desenvolvidas por agentes públicos ou não, que têm uma influência na vida de cidadãos” (CAVALCANTI, 2007, 26).

O Estado brasileiro tem presença expressiva no campo da educação superior: planeja, define políticas e as executa; legisla; regulamenta; interpreta e aplica a legislação por meio dos Conselhos de Educação; financia e subvenciona o ensino, a pesquisa e a extensão de serviços; mantém universidades e demais instituições públicas de ensino superior; oferece diretamente ensino de graduação e pós-graduação; autoriza, reconhece, credencia, recredencia, supervisiona cursos e instituições; determina suas desativações; avalia alunos, cursos e instituições por todo o País; interfere na organização do ensino; estabelece diretrizes curriculares etc. Tudo se dá na esfera pública e na privada, e em relação a todos os sistemas de ensino (RANIERI, 2000, p. 23).

É importante destacar que, em relação à política educacional, a Constituição Federal de 1988 contempla dispositivos que aludem amplos direitos. Esses dispositivos, quando vistos a partir da dimensão formal, confirmam o interesse social pela educação. No entanto, conforme registro grafado por Vieira (2001, p. 14), “falou-se bastante a respeito da educação e de sua importância, porém muito se desarticulou a aplicação dos direitos educacionais”.

No campo das políticas educacionais, há um entendimento basilar: a educação escolar é inseparável do universo mais amplo das políticas, sua compreensão passa necessariamente pela análise das bases materiais, constituídas historicamente por uma determinada sociedade.

Portanto, há que considerar a correlação de força, que faz surgir posicionamentos em defesa de projetos distintos de educação superior. As concepções, princípios e interesses, defendidos pelos distintos grupos, são fatores que influenciam e envolvem a reconfiguração das instituições universitárias e as mudanças organizacionais que ocorreram no âmbito das IFES, tanto para ajustá-las às demandas da interiorização e reestruturação promovidas pelo governo central, quanto aquelas específicas oriundas das estratégias de cooperação internacional ou internacionalização.

É importante compreender que as mudanças organizacionais ocorridas nas IFES e demais IES são provenientes das orientações gerenciais implementadas a partir da vigência da atual LDB. Como exemplo dos ajustes institucionais de cunho gerenciais, pode-se citar a obrigatoriedade da institucionalização do Plano de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e o Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

Esses exemplos foram citados por estarem diretamente relacionados com o objetivo desta pesquisa. O que importa, para os gestores governamentais é o controle dos resultados obtidos pelas instituições na forma de eficácia, efetividade e competitividade. Ou seja, um ajustamento aos modelos gerenciais.

Nesse sentido, é relevante compreender o contexto em que se deu o gerencialismo. De igual forma, é importante não perder de vista as implicações resultantes das orientações inerentes a esse modelo no dimensionamento da política educacional brasileira. Observa-se que as políticas educacionais, concebidas sob a égide do gerencialismo contemporâneo, estão inseridas na perspectiva neoliberal, a qual vem provocando mudanças específicas: a) nos aspectos organizacionais das escolas; b) na orientação cultural dos sujeitos.

A partir desse entendimento, é pertinente destacar um elemento fundamental para a compreensão do momento vivido pela educação superior: as mudanças ocorridas nesse setor são ações mediadoras da culturalização da lógica gerencial, ou seja, esse modelo produziu alteração organizacional e cultural nas estruturas das instituições universitárias, produzindo agendas e ações específicas.

O gerencialismo figura-se como um desdobramento do processo de reestruturação do capitalismo e da reforma do Estado capitalista. Para Ball (2011), no Reino Unido, as políticas de educação e do setor público estão mais próximas dos modos de regulação e controle predominantes no setor privado. Para ele, as categorias de mudança podem ser percebidas nas alterações no modo de regulação e na formação de novas subjetividades profissionais. No Brasil, o movimento de indução das políticas públicas com base no gerencialismo teve início com a reforma do Estado, lançada em 1995.

Tais mudanças estão presentes no interior da administração pública, resultando na gestão gerencial. Uma estrutura governamental pautada na lógica mercantil, que capturou o Estado brasileiro, produzindo, de um lado, a terceirização enquanto processo de transferência de serviços de apoio para o setor privado e, por outro, a publicização¹⁸, entendida como a transferência de serviços sociais e científicos prestados pelo Estado para o setor público não estatal (PEREIRA, 1997).

O gerencialismo que, em sua crescente implementação, adota mecanismos gerenciais (planejamento estratégico, gestão gerencial e avaliação por resultados), produziu mudanças: a) na organização da instituição escolar, b) nos padrões culturais da comunidade escolar - profissionais da educação, alunos e pais; e c) na forma de interagir

¹⁸ No entendimento de Silva e Rodrigues (2014, p. 4) “No âmbito da educação, a publicização adquire contornos diferentes e menos visíveis. Entre eles, a sujeição da formação e do conhecimento às noções do mercado e a adoção de ferramentas gerenciais, que trazem em si formas implícitas de uma privatização regulada, que visa alterar a noção de público, mediante a inserção do conceito de público não estatal, bem como da gestão gerencial, como mecanismos de modernização da administração pública”.

com a sociedade. As reconfigurações decorrentes destes mecanismos induzem uma nova cultura.

A partir da orientação hegemônica do gerencialismo contemporâneo o cidadão passa a ser classificado como cliente/consumidor; a escola e a universidade como uma empresa/organização e o Estado passa da condição de instância responsável pela oferta e acompanhamento da implementação de políticas públicas dos direitos sociais, para condição de “regulador” gerencial de uma “nova cultura moral” (SILVA; RODRIGUES, 2014, p. 4).

O Estado regulador gerencial, organização governamental, que oferece e acompanha as políticas educacionais, implementou estratégias mercadológicas marcadas pela publicização e terceirização de serviços. Nos termos grafados por Ball (2011, p. 26), “com a introdução da forma de mercado na provisão pública, não só um novo mecanismo de alocação e distribuição de recursos é alcançado, mas também a criação de um novo ambiente moral, tanto para consumidores quanto para produtores”. Tais estratégias podem ser entendidas como um movimento de privatização regulada pelo Estado.

No entendimento de Ball (2011, p. 29), na trajetória do gerencialismo, há aspectos importantes a serem observados: a) “as mudanças do gerenciamento neotaylorista para o novo gerencialismo não são rupturas claras”; b) “nem todas as organizações incorporam mudanças com igual boa vontade ou entusiasmo”; c) “em muitas organizações do setor público é possível identificar, conjuntamente em ação, ‘mensagens mescladas’”; e d) “é importante não confundir o calor e o ruído da reforma e a retórica da marketização com a mudança ‘real’ de estrutura e valores”.

Mais adiante, Ball (2011, p. 23) afirma que: “essa transformação substitui o discurso fordista de produtividade e planejamento por uma retórica de flexibilidade e empreendedorismo pós-fordista”. No caso brasileiro, nota-se que o modelo gerencial se encontra em curso, nos termos das orientações da perspectiva neoliberal de “terceira via¹⁹”, que resulta na implementação da privatização regulada, cuja operacionalização se efetiva mediante o redimensionamento das relações entre Estado e sociedade civil.

Nota-se que o gerencialismo é uma orientação de base empresarial que incide sobre as políticas públicas educacionais, com implicações inerentes ao processo de transposição da lógica gerencial para a educação escolar. Esses elementos conduzem a uma distinção entre as categorias: a) público e privado; b) organização e instituição; e c)

¹⁹ No entendimento de Silva e Rodrigues (2014, p. 5) a “terceira via” pode ser entendida como a estratégia capciosa de reconfiguração das orientações que não foram implementadas em sua plenitude pelo neoliberalismo. Entendemos que o projeto político e econômico da “terceira via” [...] promove uma culturalização do ideário neoliberal, reconfigurando suas estruturas de pensamento e práticas políticas.

empresa e escola²⁰. Tais distinções remetem a fatores distintos, tanto pela natureza do que é produzido em cada uma delas quanto pela finalidade e organização do trabalho realizado pelos sujeitos em seu interior.

Segundo Silva e Rodrigues (2014, p. 7), pode-se inferir que a transposição de mecanismos gerenciais – planejamento estratégico, avaliação por resultados, eficiência, excelência, produtividade e competição – para a estrutura da instituição escolar é possível, porém, a partir desse movimento, tem-se a descaracterização da escola pública enquanto instituição de direito público.

Com a reforma do Estado, iniciada nos anos de 1990, o gerencialismo foi assumido e traz em si a incumbência de promover a regulação gerencial: “restrita do ponto de vista de suas responsabilidades constitucionais, de atuar diretamente na oferta dos direitos sociais; e ampliada do ponto de vista da regulação intrinsecamente atrelada à desconcentração” (SILVA; RODRIGUES, 2014, p. 8), fator que irá evidenciar a crescente desobrigação do Estado com a educação pública, via programas de publicização e terceirização da administração político-pedagógica, que induzem a gestão por institutos ou empresas, o que evidencia a atuação gerencial do Estado no processo de regulação das políticas educacionais.

O Estado não se retira da Educação. Ele adota um novo papel, o do Estado Regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do ‘mercado’ educativo (BARROSO, 2005, p.732).

É importante destacar que a reestruturação do capitalismo, induziu a três dimensões distintas, as quais estão presentes na reforma do Estado, conforme aponta Silva e Rodrigues (2014, p. 9): (a) “a institucional-legal, referente às alterações no aparato regulatório”; (b) “a cultural, baseada na assimilação do ideário gerencial” e (c) “a dimensão-gestão, que coloca em prática as ideias gerenciais e propala a modernização e qualidade do serviço público”.

²⁰ Conforme entendimento de Silva e Rodrigues (2014, p. 7) ao passo que a função de uma empresa gira em torno da produção de mercadorias com a apropriação privada do mais valor, a função de uma escola constitui-se pela organização do trabalho com vistas a promover valor de uso, voltado principalmente para a apreensão dos conhecimentos historicamente acumulados e das condições necessárias para o estabelecimento do desenvolvimento do pensamento crítico dos cidadãos.

Essas dimensões se efetivaram a partir da lógica empresarial, induzindo as instituições escolares do setor público à adoção de mecanismos gerenciais, tendo por base os princípios mercadológicos de excelência, produtividade, efetividade, qualidade e competitividade.

As mudanças organizacionais observadas na educação superior, especificamente aquelas institucionalizadas nas universidades federais, tinham por finalidade ajustar as IFES às demandas e orientações emanadas dos agentes externos. Na reestruturação de suas ações e agendas, as universidades incorporam as políticas de internacionalização, que ora se aproximam das orientações próprias da transnacionalização, sonhando com o seu ingresso no seleto clube formado pelas universidades de classe mundial (UCM), ora com a tenção voltada para a internacionalização solidária, evitando a subordinação ao chamamentos do mercado do conhecimentos e promovendo uma integração baseada na cooperação com as suas congêneres ou governos para porção sul do planeta.

Nesses termos, procede-se ao fechamento do primeiro capítulo desta Tese, tendo como entendimento a dinâmica das políticas educacionais brasileiras, que produziram reconfigurações distintas e específicas a cada momento histórico, alcançados às universidades federais, ora para atender aos reclames mercadológicos ora para ajustar-se às demandas sociais, enfrentando as desigualdades sociais. E, por fim, tendo a internacionalização como estratégia a ser institucionalizada como função universitária.

É pertinente registrar, na forma de anúncio precedente, as discussões serão delineadas no capítulo 2, que trata da política nacional de internacionalização, em sua dimensão conceitual e operacional, enquanto ação estratégica do Estado brasileiro, no gerenciamento do sistema educacional e no gerenciamento das universidades federais.

3. A INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: antecedentes, movimentos, processos e políticas

A própria separação faz parte da unidade do mundo, da práxis social global que se cindiu em realidade e em imagem. A prática social, diante da qual se coloca o espetáculo autônomo, é também a totalidade real que contém o espetáculo (Debord, 1997, p. 13).

De início, é importante destacar que o Capítulo anterior discutiu as políticas educacionais brasileiras e considerou o processo de internacionalização na educação superior, enquanto função universitária. Com base nas discussões apresentadas no capítulo 1, é possível apreender o dinamismo das políticas educacionais e perceber estratégias governamentais implementadas, cujas prioridades foram a diversificação, a expansão, a avaliação e a internacionalização das funções universitárias, inclusive no seguimento universidades federais. Tais estratégias demandaram e produziram mudanças no desenho e funções organizações das instituições de educação superior.

O objeto de análise do Capítulo 2 é a internacionalização na educação superior brasileira. Então, convém registrar o seu objetivo específico, eis os termos: “investigar a agenda nacional que elabora as políticas e programas de internacionalização na educação superior”. Diante do desafio expresso neste objetivo, carece um retorno ao objetivo geral que norteou a investigação, eis o seu teor: “analisar as ações institucionais de internacionalização implementadas pelas universidades federais da região centro-oeste, com foco nos atos oficiais internos, especificamente, os instrumentos administrativos (Plano de Desenvolvimento Institucional e Relatório de Gestão).

Isso posto, passa-se à discussão desta unidade, que apresenta reflexões sobre as estratégias governamentais adotadas pelo sistema de ensino no desenvolvimento da agenda nacional de internacionalização da educação superior. A prioridade da discussão está centrada nas políticas oficiais e nos programas delas decorrentes, que foram implementados no período de 2006 a 2020.

A análise alcança, também, as ações institucionais realizadas pelos órgãos do governo federal em momentos anteriores a esse período, na tentativa de caracterizar as ações implementadas pelas agências de fomento e regulação da graduação, da pós-graduação e da pesquisa, com atenção para a interface mantida com as instituições universitárias, enquanto ponto focal das ações dos organismos governamentais.

3.1. INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: antecedentes e ações governamentais

Quanto ao ordenamento normativo, que sustenta a política nacional de internacionalização, nota-se que os seus fundamentos jurídicos estão expressos na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesse diploma legal a educação escolar está organizada em dois níveis distintos: (a) a educação básica e (b) a educação superior. A Lei n.º 9.394/1996 (texto original e alterado) acrescentou à educação superior os fundamentos basilares para implementação de ações voltadas à expansão, eficiência, produtividade, flexibilidade e avaliação de resultados (BRASIL, 1996).

Os aspectos analisados, neste tópico, indicam que a internacionalização se encontra definida no escopo normativo do Estado brasileiro, que contempla o processo avaliativo da educação superior, enquanto sistema federal de ensino. Essas definições são políticas de regulação que impactam as instituições universitárias em suas ações e funções organizacionais e acadêmicas.

3.1.1. Abrangência e dimensões da internacionalização na educação superior

Atualmente, as universidades encontram-se em fase de ajustamento de suas funções, sendo uma delas a reconfiguração (SILVA JUNIOR, 2002) que alude à direção da internacionalização, enquanto processo inserido no contexto da globalização dos espaços econômicos e políticos mundiais (SGUISSARD, 2005; MOROSINI, 2006; SILVA JUNIOR; CARVALHO, 2017; SILVA; RODRIGUES, 2014).

O fenômeno da globalização, que no seu início estava restrito às dimensões econômica e financeira, envolveu de modo abrangente e incisivo as demais dimensões da sociedade, alcançou os campos sociais, culturais e científicos, especificamente o conhecimento desenvolvido pela universidade. “Uma das características da fase atual do modo de produção, sabe-se, é a transformação do saber científico em mercadoria capital” (SGUISSARD, 2005, p. 7). Nessa perspectiva, a mundialização²¹ do capital se revela como uma força invasora, que alcança todos os campos do fazer humano, inclusive o campo universitário.

As provas desta invasão se multiplicam a cada dia, não pela internacionalização do saber e dos intercâmbios culturais e científicos,

²¹ No campo da educação superior a mundialização, na forma de transnacionalização é identificada “pela privatização e empresariamento generalizado dos sistemas nacionais e instituições de ensino, pela legalização da atividade de ensino superior com fins lucrativos, pelas propostas de liberalização comercial dos serviços de ensino superior, constantes da agenda da Organização Mundial do Comércio (OMC)”, destaca Sguissard (2005, p; 7).

mas pela multiplicação de provedores transnacionais de ensino superior – que oferecem diplomas em qualquer parte do mundo como verdadeiras mercadorias. (SGUISSARD, 2005, p; 7).

A abrangência da internacionalização na educação superior, analisada a partir de sua execução, pode ser identificada nas dimensões estruturais, gerenciais e culturais (BALL, 2011), os seus aspectos primordiais se manifestam, tanto nos processos suportados pelas instituições universitárias quanto nas políticas implementadas pelos órgãos reguladores do Governo Federal.

Nesse sentido, é relevante registrar o posicionamento de Morosini (2011, p. 94), que afirma: “a internacionalização da educação superior pode ser analisada em diferentes planos, tais como o plano do sistema de educação superior e o plano da instituição universitária”. Logo, pode ser entendida como um elemento gerencial que ganhou centralidade entre as funções universitárias – ensino, pesquisa, extensão, assistência estudantil e gestão – (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012), nas dimensões internacional, intercultural e global.

O processo de internacionalização tem ganhado centralidade nos debates sobre a qualidade das instituições de educação superior (IES), tornando-se elemento indispensável ao crescimento científico e cultural entre países das várias regiões do mundo (SOUSA, 2017, p. 343).

A centralidade da internacionalização na educação, além de ser indispensável para o crescimento científico e cultural, também é apontada como integradora da dimensão internacional, intercultural e global das funções universitária.

Como integrador das dimensões internacional, intercultural e global às atividades próprias das IES – ensino, pesquisa e extensão –, esse processo configura-se, cada vez mais, como uma forma de induzir a qualidade, razão pela qual, ao invés de acontecer espontaneamente, precisa ser estimulado por políticas institucionais (SOUSA, 2017, p. 343).

Dentre os aspectos relevantes da internacionalização, o autor destaca a indução da qualidade estimulada pelas políticas institucionais. Nesse sentido, pode-se exemplificar “as relações concretas” (CURY, 1987, 43) e vinculações da qualidade presente no Sistema de Avaliação da Educação Superior, cujas base foram estabelecidas no Artigo 9.º da Lei n.º 9.394/1996 e configurado como sistema pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004.

A avaliação constitui um importante instrumento na composição da política nacional de educação. O governo federal a utiliza para aferir a eficiência, a eficácia, a efetividade e a equidade das funções das instituições de ensino superior (NOCUEIRA, 2006, p. 17).

No Brasil, quando observada a partir do sistema de educação, a internacionalização na educação superior ocorre via políticas pontuais e focais (VIEIRA, 2015), direcionadas e percebidas nas ações, nas agendas e nos programas governamentais de fomento voltados para a pesquisa, pós-graduação e graduação, com maior intensidade a partir dos anos 2000.

Para identificar o momento em que a temática internacionalização ganhou centralidade nos debates educacionais nacionais, registra-se a articulação ocorrida entre o Ministério da Educação, os organismos internacionais e as entidades do setor educacional, na realização do Seminário Internacional Universidade XXI (UNESCO, 2003).

Nesse evento, foram discutidas políticas específicas para a educação superior, dentre elas a internacionalização. Para exemplificar, eis o posicionamento registrado por Werthein, representante da UNESCO no Brasil:

a UNESCO Brasil, ao instante da realização do Seminário Internacional Universidade XXI, considerou oportuno colocar à disposição da comunidade universitária brasileira o livro Educação Superior: Reforma, Mudança e Internacionalização, que reúne os principais documentos apresentados e discutidos durante o Encontro Parceiros do Ensino Superior, realizado em Paris, em junho deste ano [2003], especialmente organizado para avaliar os progressos da Declaração Mundial (UNESCO, 2003, p. 8).

Todavia, quando analisada a partir do plano da instituição universitária, a presença dos elementos próprios do processo de internacionalização da educação superior pode ser verificada em momentos posteriores ao evento promovido pelo MEC. Embora, no Brasil, a discussão dessa temática esteja presente no campo educacional desde o início dos anos 2000, ela ganha centralidade e visibilidade a partir do ano de 2003, conforme Quadro 03.

Quadro 03 - Demonstrativo dos primeiros registros do termo internacionalização nos Relatórios de Gestão da CAPES

Ano	Termos
2003	Internacionalizar a pós-graduação brasileira. (CAPES, 2004, p. 4)
2004	Foram intensificados os entendimentos com outros países (Uruguai, Argentina e Cuba) interessados na internacionalização do Portal de Periódicos da CAPES (CAPES, 2005, p. 10).
2007	Para consecução de seus objetivos, a CAPES apresenta quatro vertentes de trabalho, que podem ser caracterizadas como seus macroprocessos [...] (iii) fortalecimento da pós-graduação brasileira mediante sua internacionalização (CAPES, 2008, p. 3).
	O macroprocesso referente à internacionalização da pós-graduação abrange dois processos de trabalho: formação no exterior e cooperação internacional (CAPES, 2008, p. 4).

	Os objetivos estratégicos são: [...] 4. Internacionalização da pós-graduação do país, com base na concessão de bolsas de estudos e auxílio no exterior e na cooperação internacional (CAPES, 2008, p. 5) Com base nos cenários e diagnósticos, que são elaborados a partir dos relatórios dos cursos a CAPES estabelece sua estratégia de ação no que diz respeito [...] à internacionalização da pós-graduação (CAPES, 2008, p. 6).
--	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base em relatórios de gestão da CAPES.

As informações constantes do Quadro 03 foram obtidas em relatório anual de gestão da CAPES. É importante destacar o entendimento grafado no Relatório de Gestão do ano de 2003, eis os termos:

[A CAPES] desenvolve suas ações objetivando apoiar os programas de pós-graduação no País, qualificar o pessoal das Instituições de Ensino Superior – IES, internacionalizar e oxigenar a pós-graduação brasileira, desenvolver áreas prioritárias e dar acesso à informação científica ao público demandante CAPES, 2004, p. 4).

Esse fragmento, mesmo sendo a única referência explícita à internacionalização na educação superior, constante no Relatório de Gestão 2003 da CAPES, se constitui em um elemento relevante para identificar a mudança de tendência nos rumos da agência, pois essa estratégia encontra-se vinculada à finalidade de internacionalizar a pós-graduação brasileira. Vale afirmar que, desde o surgimento, enquanto política educacional brasileira, a internacionalização está diretamente vinculada à qualidade e expansão da pós-graduação.

No mesmo intervalo de tempo, mas em outra direção, os estudos no campo da educação superior indicavam a mercantilização da universidade, inclusive com impacto na estrutura organizacional dessa instituição universitária, cujo resultado é a mudança no modelo de gestão, para atender aos desafios da acumulação capitalista. A esse respeito, Sguissard (2005), assim afirmou:

[A universidade] se foi estruturando, em especial a partir dos países do primeiro mundo (particularmente, anglo-saxônicos) e das recomendações e ações de organismos multilaterais (financeiros), um novo modelo de universidade mundial - neoprofissional, heterônoma, operacional, empresarial e competitiva - que está sendo feita à imagem e semelhança dos interesses do atual estágio de acumulação do capital. (SGUISSARD, 2005, p. 7).

Na direção apostada a Sguissard, na citação anterior, percebe-se que, a partir de 2003, o Brasil implementou políticas específicas de ampliação da educação superior pública federal, com contornos distintos. Entrou em cena a expansão, a interiorização e a reestruturação das universidades federais. Com forte presença das orientações emanadas das agências multilaterais, foram reafirmadas e ampliadas as bases do gerencialismo (VIEIRA, 2015; SILVA; RODRIGUES, 2014; BALL, 2011). Nota-se que as orientações

gerenciais, mais adiante, alimentarão as ações de internacionalização na educação superior.

Para efeito de registro, segue a indicação das principais estratégias de ampliação da rede federal de educação superior, observadas no período 2003 a 2016. Para Lima e Cunha (2020), a ampliação da rede federal se deu em três ciclos: (a) o programa de expansão fase 1, instituído em 2003; (b) o programa REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, implementado no intervalo de 2008 a 2012; (c) a expansão regional e internacionalização, efetivado no período de 2008 a 2013.

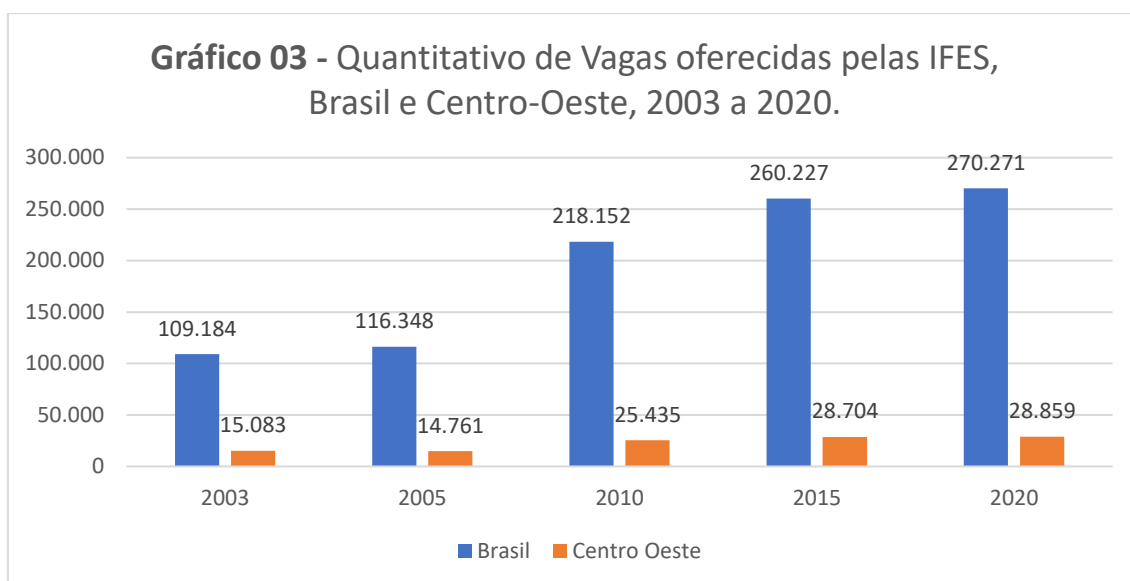
Importa registrar dois elementos de expansão relevantes para as reflexões desta Tese: (a) a Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, foi criada em 2005, no ciclo de expansão da rede federal, via desmembramento de campus, que pertencerá à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; (b) houve um aumento expressivo no número de matriculados nas IFES, a partir de 2005. O Quadro 04 registra os números da expansão nas IFES no período de 2003 a 2020.

Quadro 04 - Demonstrativo dos indicadores da expansão ocorrida nas IFES, Brasil e Centro-oeste, 2003 a 2020

Indicadores	Local	2003	2005	2010	2015	2020
Instituições	Brasil	44	52	58	63	69
	Centro Oeste	4	5	5	5	8
Cursos	Brasil	2.078	2.156	4.327	4.772	4.692
	Centro Oeste	266	277	506	562	549
Vagas Oferecidas	Brasil	109.184	116.348	218.152	260.227	270.271
	Centro Oeste	15.083	14.761	25.435	28.704	28.859
Ingressos	Brasil	136.459	132.023	237.753	236.593	228.073
	Centro Oeste	17.189	16.727	26.715	26.386	22.909
Matrículas	Brasil	527.719	549.171	763.891	996.043	967.741
	Centro Oeste	61.344	60.904	76.808	97.022	100.598

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base nos dados disponibilizado pelo INEP

Os dados do Quadro 04 demonstram que, a depender dos indicadores, os picos de crescimento variam significativamente, sendo que o maior número de ingressantes ocorreu em 2010, tanto no Brasil, com 237.753 quanto na Região Centro Oeste, com 26.715. Já os números referentes ao maior quantitativo de IFES e vagas oferecidas ocorreram em 2020. Enquanto o maior número de cursos foi registrado em 2015, no Brasil 2.156 e no Centro-oeste 562 cursos. Quanto ao número de matrículas, há uma variação importante. Em relação ao Brasil, o pico de matrículas ocorreu em 2015, com 996.043, porém na Região Centro Oeste o pico foi em 2020, com 100.298 matriculados.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados disponibilizados pelo INEP.

O indicador número de vagas iniciais oferecidas pelas IFES, no Brasil e na Região Centro Oeste, teve um crescimento constante e persistente, com maior índice de crescimento em 2010, intervalo coincidente com a implementação do REUNI.

Os dados indicam que as políticas adotadas pelo Governo Federal tiveram por finalidade a reconfiguração universitária, via expansão da oferta nacional de educação superior. No entanto, conforme expresso no Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2010-2020, a expansão ganhou um elemento novo, a inserção da universidade brasileira no cenário internacional, via cooperação, intercâmbio e mobilidade.

3.1.2. Inserção internacional: processo assimétrico de internacionalização

Em um panorama amplo, as reformas na educação superior vistas a partir de 2003 alcançaram todo o sistema. As estratégias de reconfiguração produziram um ajustamento da instituição universitária à gestão gerencial, que promoveu uma mudança cultural, causando impactos diretos na estrutura institucional (SILVA; RODRIGUES, 2014), tanto do setor público, quanto privado e privado mercantil. Embora sejam mudanças abrangentes, elas se materializaram em dimensões distintas: as mudanças organizacionais e as mudanças na cultura institucional (BALL, 2011).

Na medida em que as funções institucionais assumidas nas dimensões cultural e organizacional vão sendo implementadas, percebe-se a direção apontada pelas ações já efetivadas pelos gestores ou em andamento no âmbito das instituições. Estas ações apontam para a transnacionalização da universidade.

A transnacionalização é um fenômeno que se organiza com a globalização da economia e com a etapa da financeirização do capital, tendo sido facilitada pelo avanço das tecnologias informacionais e pela

formatação do Estado neoliberal que quebrou as fronteiras nacionais e enfraqueceu o conceito de Estado Nação (MAUÉS; SOUZA, 2018, p. 152).

No entendimento de Azevedo (2015, p. 86), “a transnacionalização seria a oferta transfronteiriça de ensino, presencial ou a distância, por intermédio de organizações transnacionais de serviços educacionais com finalidade de lucro”. O movimento global pela reforma da educação, no Brasil, produziu uma regulação nacional permissiva com diversas modalidades de participação acionária na formatação das mantenedoras das instituições educativas.

Nos termos registrados por Azevedo (2015, p. 86), dentre as IES privadas com sede no Brasil há aquelas “que são cotadas em bolsa e que têm participação acionária de indivíduos, sociedades, associações e fundos de capitais de origem estrangeira, caracterizando-se, por isso, também como uma modalidade de transnacionalização”.

Nota-se que as reformas estruturantes de cunho neoliberal na educação superior, empreendidas e consolidadas por intermédio da política de regulação, produziram mecanismos específicos de avaliação, financiamento e fomento, que se tornaram condições vitais para o modo de existir das universidades.

Quando visto a partir do contexto mundial, observa-se que esses aspectos institucionais e governamentais indicam que a universidade “está sendo transformada em instituição tutelada pelo capital e pelo Estado, tendo o mercado como mediador” (SILVA JÚNIOR, 2009, p. 145), um movimento nacional que se encontra alinhado com a regulação supranacional (BARROSO, 2005).

Assim, a internacionalização na educação superior, enquanto processo assimétrico, integra uma engrenagem globalizada, geradora de impactos geopolíticos, pelos quais os países e grupos hegemônicos são beneficiados em detrimento dos demais países, regiões e grupos.

Do ponto de vista histórico, pode-se afirmar que a reestruturação do capitalismo, segundo Silva e Rodrigues (2014), induziu três dimensões distintas: institucional, cultural e gestão. Essas dimensões são coerentes com a lógica empresarial e, quando aplicadas à educação superior, induzem as universidades públicas à adoção de mecanismos gerenciais de base mercadológica, que se pauta pelos princípios de excelência, produtividade, efetividade, qualidade e competitividade (SILVA JÚNIOR, 2009).

Nesse movimento de reforma gerencial, que produz mudanças na instituição universitária, nota-se a existência de quatro aspectos distintos e complementares: (a) a

universidade é impactada pela política centralizadora do MEC; (b) a reestruturação universitária tem por princípio o gerencialismo; (c) o propósito dos órgãos reguladores é ajustar a estrutura universitária, via estratégias de expansão, avaliação e financiamento; (d) a reconfiguração ocorre nas dimensões institucionais: gestão, estrutura e cultura (SILVA; RODRIGUES, 2014).

Cabe destacar que essas dimensões coincidem com as orientações provenientes das agências multilaterais (BM, OMC e UNESCO), as quais possuem orientações gerenciais que contemplam os seguintes aspectos: (a) induzem à forma centralizada/descentralização; (b) promovem as interações entre o Estado e a sociedade civil; (c) transformam a avaliação em medida do financiamento e; (d) produzem a mudança da identidade e do papel histórico da universidade (LIMA NETO, 1997).

No caso da internacionalização pautada nas orientações da OMC, BM e OCDE, observa-se que ela está ajustada à transnacionalização das funções universitárias, com forte apela à competição internacional.

Nos termos apresentados por Azevedo (2015), a transnacionalização se caracteriza pela oferta transfronteiriça de ensino na modalidade presencial e a distância, sendo que as organizações transnacionais, ao prestarem os serviços educacionais, têm por finalidade o lucro.

No entanto, há que considerar que a internacionalização na educação superior consiste em um processo de integração internacional das funções universitárias nas dimensões intercultural e global (KNIGHT, 2008). Isso posto, pode-se concluir que as regras de mercado não são as únicas dimensões definidoras do processo de internacionalização.

Esses aspectos tornam-se mais perceptivos com a apresentação dos contornos de internacionalidade experimentada pelas instituições universitárias e pelo sistema brasileiro, os quais delineiam a fase em que se encontra a universidade. Tais elementos são analisados no tópico seguinte, como visto nos planos nacionais de pós-graduação e nos relatórios de gestão da CAPES.

3.2. INTERNACIONALIZAÇÃO: movimentação transnacional e conhecimentos envolvidos

No campo educacional, as ações governamentais empreendidas a partir dos anos de 1990 criaram rupturas na gestão, na organização e na cultura das instituições

universitárias, na medida em que essas instituições foram induzidas em direção a uma nova forma de existir no cenário mundial, no qual está presente novos modos de regulação (BARROSO, 2005).

Do ponto de vista do sistema de educação brasileiro, pode-se perceber que as orientações, referentes à internacionalização, surgiram a partir da segunda metade da década de 1990, sofreram significativas alterações.

3.2.1. Regulação e fomento das ações internacionais no contexto brasileiro

As alterações ocorridas na educação superior podem ser verificadas nas duas últimas versões do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG): o IV PNPG – 2005/2010 e o V PNPG – 2011/2020. Esses documentos são instrumentos definidores das políticas educacionais de pesquisa e pós-graduação do país, neles a internacionalização recebe tratamento distinto.

De início, convém destacar que o termo usado nos documentos da CAPES para definir internacionalização são: relações internacionais e/ou inserção internacional. A partir de 2005, verifica-se a presença do termo cooperação internacional, para designar a internacionalização da educação superior. Embora haja uma regularidade no uso desses termos, não há uma definição rigorosa para o seu uso (CAPES, 2004a).

Quanto aos documentos definidores da política de internacionalização na educação superior, cabe destacar um registro singular: para o período 1995-2004 inexistiu PNPG. Embora a CAPES tenha promovido ações institucionais com a finalidade de elaborar o que seria o quarto plano nacional de pós-graduação, esse documento não foi finalizado.

As informações a esse respeito estão expressas no IV PNPG 2005-2010 (CAPES, 2004a, p. 17), nos seguintes termos: “Uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o Documento Final se concretizasse num efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação”.

Mesmo inexistindo um PNPG para esse intervalo, houve a implementação de ações propostas que fizeram parte da minuta de plano. Dentre tais orientações há aquelas que envolvem a inserção internacional da pós-graduação, eis os termos:

No entanto, diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela Diretoria da CAPES, ao longo do período, tais como: expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação (CAPES, 2004a, p. 18).

Para os períodos seguintes, foram elaborados os respectivos planos: o PNPG 2005-2010 e o PNPG 2011-2020. Até o presente momento inexistiu um PNPG referente ao intervalo iniciado em 2021. No Quadro 05, estão dispostas as orientações que nortearam o sistema de pós-graduação brasileiro no intervalo 1995-2020.

Quadro 05 - Estratégias norteadoras das pós-graduação brasileira, 1995-2020.

Período	Documento	Estratégias
1995-2004	Inexistiu PNPG	- Expansão do sistema de pós-graduação; - Diversificação do modelo de pós-graduação; - Mudanças no processo de avaliação da pós-graduação; - Inserção internacional da pós-graduação
2005-2010	IV PNPG	- Manutenção do ritmo de crescimento do Sistema de pós-graduação; - Correção das assimetrias do sistema, contemplando a indução de programas, visando reduzir as diferenças regionais, intrarregionais e estaduais; - Indução de programas estratégicos, com aporte de recursos especiais; - Ampliação das articulações entre agências de fomento; - Financiamento sustentável; - Definição de novas tipologias regionais para a pós-graduação; - Cooperação internacional e formação de recursos humanos no exterior; - Avaliação e qualidade.
2011-2020	V PNPG	- Expansão e fomento a programas de pós-graduação; - Sistema de avaliação da pós-graduação brasileira; - Inter(multi)disciplinaridade; - Redução das assimetrias regionais; - Recursos humanos para empresas; - Promoção da internacionalização e cooperação internacional; - Financiamento da pós-graduação; - Indução de programas de pós-graduação em áreas estratégicas; - Outras recomendações, de caráter interno da CAPES.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base no PNPG 2005-2010 e PNPG 2010-2020.

Conforme registrado no Quadro 05, as diretrizes voltadas para as relações internacionais das organizações universitárias, no período 1995-2020, apresentam características distintas: de 1995 a 2004, buscou-se a inserção internacional da pós-graduação; de 2005 a 2010, buscou-se a cooperação internacional e a formação de recursos humanos no exterior; de 2010 a 2020 declara-se explicitamente a promoção da internacionalização e a cooperação internacional.

É oportuno registrar que o documento “Planejamento Estratégico da CAPES”, finalizado em 2011, define as prioridades daquela agência. Dentre os trinta e três objetivos explicitados, constam os seguintes registros: “b.4. Promover a inserção internacional da pós-graduação” e o “b.7. ampliar a cooperação internacional na área de formação de professores e profissionais para a educação básica” (CAPES, 2012).

No objetivo b.4 do Plano Estratégico da CAPES, consta sua finalidade, que “é a formação de recursos humanos altamente qualificados nas melhores universidades e instituições de pesquisa estrangeiras”. Na sequência, explicita a perspectiva da agência

em relação à internacionalização: “promover a internacionalização da ciência e tecnologia nacional, estimular pesquisa que gerem inovação e, consequentemente aumentar a competitividade das empresas brasileiras” (CAPES, 2012, p. 11).

Nos termos definido pelas CAPES, “esse objetivo será concretizado por meio da expansão significativa do intercâmbio e da mobilidade de graduandos, pós-graduandos, pesquisadores e docentes brasileiros no exterior (CAPES, 2012, p. 11). Ainda sobre o objetivo b.4 do Plano Estratégico, cabe destacar que ele está diretamente vinculado ao Programa Ciência sem Fronteiras, instituído em 2011, eis os termos:

Este Programa [CsF] visa também contribuir para o processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior e dos centros de pesquisa brasileiros, propiciando maior visibilidade da pesquisa acadêmica e científica que é feita no País, por meio da colaboração e do estabelecimento de projetos de pesquisa conjuntos com instituições e parceiros estrangeiros (CAPES, 2012, p. 11).

Portanto, nos termos do objetivo b.4, a CAPES explicita as suas orientações a respeito da inserção internacional: (a) promover a internacionalização da ciência e tecnologia nacional”; e (b) “contribuir para o processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior e dos centros de pesquisa brasileiros”. E, como se deu essa estratégia de internacionalização? Por meio de programas distintos, dentre eles: (a) o Programa Geral de Cooperação Internacional – PGCI; (b) o Programa Ciência sem Fronteira – CsF; e (c) o Programa Institucional de Internacionalização (PrInt).

Quanto à cooperação internacional, seguem alguns fragmentos relevantes, para exemplificar a trajetória de atuação da CAPES no transcorrer dos anos 2000: no Relatório de Gestão da CAPES, referentes ao ano de 2001, consta:

Simultaneamente ao desenvolvimento do Programa Bolsa no Exterior, a Capes manteve as atividades de intercâmbio e cooperação internacional, que constituem importantes instrumentos para ampliação da competência científico-tecnológica do país. (CAPES, 2002, p. 16).

Quanto ao período iniciado em 2005, intervalo que coincide com o recorte temporal da pesquisa, houve uma intensificação das ações internacionais na pós-graduação brasileira, conforme definido pela CAPES no Relatório de Gestão referente a 2006:

A Coordenação-Geral de Cooperação Internacional - CGCI executa suas atividades com recursos das ações 0487 – Concessão de Bolsas de Estudo no País, para o financiamento de missões de estudo e trabalho no âmbito dos projetos; e 0935 – Concessão e Manutenção de Bolsas de Estudo no Exterior, para pagamento de bolsistas no exterior com predominância de curta e média duração. As atividades de intercâmbio e cooperação internacional constituem importantes instrumentos para a ampliação da competência científico-tecnológica do país. Decorrem em

grande parte de acordos bilaterais firmados pelo Brasil e beneficiam instituições de ensino superior de todas as regiões do País (CAPES, 2007, p. 27).

As estratégias de cooperação internacional fomentadas pela CAPES, em 2006, contemplaram duas frentes de fomento: (a) a concessão de bolsas de estudos para o desenvolvimento de ações no exterior e no país e (b) o intercâmbio e cooperação internacional, decorrente de acordos bilaterais. Tais ações estão centradas no fomento de projetos conjuntos de pesquisa, parcerias universitárias e programas especiais:

O trabalho da Cooperação Internacional se dá por intermédio da concessão individual de bolsas de estudos no exterior e no país mediante financiamento de projetos conjuntos de pesquisa, financiamento de parcerias universitárias e programas especiais (CAPES, 2007, p. 27).

Os aspectos até aqui expostos indicam que no período de 1995 a 2020 a CAPES implementou três fases distintas de internacionalização: (a) a internacionalização **NA** educação superior, cujas principais ações estavam voltadas para o Programa Bolsa no Exterior e os programas de cooperação, intercâmbio e convênios internacionais; (b) a internacionalização **DA** pós-graduação, da ciência e da tecnologia nacional; (c) a internacionalização **DAS** instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros, presente nas diretrizes do C&F e do PRINT.

Para refletir sobre essas três dimensões da internacionalização, é importante retomar alguns elementos históricos da origem da universidade ocidental, que emergiu na Europa do século 11 da era cristã.

3.2.2. Universidade: origem e difusão atual

Embora tenha surgido em momento distinto e distante do século 21, a centelha da internacionalização da universidade, presente em seu surgimento, permanece no interior da universidade contemporânea, porém com configuração bem distinta daquela que lhe deu origem.

[Dentre as invenções medievais a] mais importante foi o surgimento das universidades. "Universitas", instituições formadas por comunidades nas quais "magistri" e estudantes de todas as partes da Europa participavam em condições de igualdade e usufruíam, praticamente, os mesmos privilégios e direitos (STALLIVIERI, 2014, p. 11).

Nos termos registrados por Eurípedes Simões de Paula (1957, p. 7), desde a sua origem era “uma Universidade internacional. Na época, havia o que se chamavam: ‘as nações’: nações de estudantes”. Nessa direção, Inácio Filho (1992) registra o seguinte:

Na segunda metade do século XIII dá-se o apogeu da universidade medieval. Era uma universidade internacional. Havia o que na época

denominava-se nações de estudantes, grupos de estudantes oriundos de uma mesma região. Os professores, das mais variadas procedências, traziam a cultura de seu povo para que seus novos estudantes dele se aproveitassem (INÁCIO FILHO, 1992, p. 19).

Para Minogue (1981, p. 22), “a ascensão das universidades pertence a uma classe de momentos culturais por meio dos quais a insatisfação de uma geração com o estado de sua herança intelectual conduziu a um círculo de novas realizações”. Desde o seu surgimento, em 1200, essa instituição passou por inúmeras transformações, porém manteve o seu caráter fundamental de produtora de conhecimento, numa atmosfera de investigação e divulgação de saberes que foram organizados por seus acadêmicos e disponibilizados à humanidade.

Constituídas como Comunidades Internacionais, e assim se consideravam, as universidades, desde aquela época, propunham-se a analisar a universalidade do conhecimento e de todo o saber. Quer dizer, já na sua constituição, as universidades possuíam o caráter internacional; seus estudantes deslocavam-se de diferentes nações para tratar das questões do conhecimento, o que contribuía para a glória e honra da universidade (STALLIVIERI, 2014, p. 11).

Ao perceber a relevância e a internacionalidade da universidade medieval, nota-se e se reconhece a importância da universidade no século 21. Nesse sentido, o representante da UNESCO no Brasil, ao apresentar a obra “Educação superior: reforma, mudança e internacionalização”, afirmou que

Todavia, as mudanças em educação não percorrem o mesmo caminho das mudanças que se operam em outras áreas. De modo especial, isso ocorre nas universidades. As tensões geradas entre as demandas do mundo prático e as de natureza acadêmica não podem ser reduzidas a esquemas simplistas. E se a universidade se mantém, depois de quase 900 anos de sua criação, como uma das instituições culturais de maior credibilidade e relevância, isto deve ser creditado ao compromisso que ela tem com a verdade, ainda que isso, em algumas ocasiões, possa parecer pouco prático (UNESCO, 2003, p. 7).

Frantz (2005, p. 119) destaca a relação existente entre ela e a sociedade, sendo a universidade um produto da ação humana, medida pela reflexão.

Ao percorrer a história da universidade, através dos séculos, verifica-se um processo contínuo de “ação-reflexão” entre o movimento da sociedade e o desenvolvimento da universidade: esta é o reflexo do que vai naquela. A universidade é um produto da ação e reflexão humana, um espaço de poder, exercido pelas mais diversas formas e nas mais diversas áreas e campos do saber (FRANTZ, 2005, p. 121).

Em vista disso, pode-se afirmar que a relação entre o movimento da sociedade e a universidade produziu uma instituição histórica, ou seja, ajustada ao tempo e ao espaço.

A historicidade, no século 21, é marcada pela globalização, que demanda funções distintas das instituições universitárias, dentre elas a internacionalização.

3.2.3. Caráter internacional do conhecimento

Outro aspecto relevante da internacionalização da educação superior é o caráter internacional do conhecimento produzido pelas instituições universitárias. Nesse sentido, Minogue (1981) permite entender que a natureza universal do conhecimento, associada à tradição de cooperação acadêmica, no desenvolvimento das atividades de ensino desde a Antiguidade, são fatores que contribuíram para imprimir caráter internacional à universidade, desde a sua origem.

No entanto, o processo enfrentado pela universidade do presente não está vinculado, exclusivamente, à natureza universal do conhecimento, pelo contrário, observa-se uma aproximação da universidade aos interesses do mercado internacional do conhecimento.

Em direção oposta a essa, há o posicionamento de Frantz (2005, p. 123): “a universidade como uma das expressões de organização e funcionamento da sociedade deve relacionar-se construtivamente com o mercado e com os governos. No entanto, seu horizonte vai muito além disso. [...] universidades são construções históricas”.

Portanto, como tais, são construções políticas e, por isso, certamente, também o conceito de universidade é polêmico, pois carrega em sua história interesses nem sempre convergentes. É um conceito que incorpora, em seus tempos e lugares, a complexidade das práticas e das ideias da sociedade humana (FRANTZ, 2005, p. 124).

Ao tomar a universidade como “construção política”, torna-se relevante destacar o entendimento de Tiffin e Rajasingham (2007, p. 122) quando afirmam: “o conhecimento é um universal do paradigma da universidade. Conforme a universidade muda com a episteme, também muda o conhecimento que ela ensina e pesquisa. Se há alguma coisa que associamos com a universidade, é o conhecimento”.

Essa perspectiva tem por base a historicidade do conhecimento mediado pelas instituições universitárias, portanto considera “que a função de uma universidade seja a criação, o armazenamento e a disseminação do conhecimento [...] conhecimento na universidade moderna encontra-se em diferentes paradigmas disciplinares” (TIFFIN; RAJASINGHAM, 2007, p. 122). Sendo assim, torna-se relevante a inserção da instituição universitária na cadeia mundial de produção de conhecimento, via cooperação internacional, assunto discutido no tópico seguinte.

3.2.4. Conceitos de Internacionalização

O conceito atual atribuído ao processo de internacionalização da educação superior expõe o contexto no qual a universidade hodierna se internacionaliza. No propósito de estabelecer a conceituação referida, neste documento, recorre-se aos parâmetros definidos por Knight (2005), para quem a internacionalização da educação corresponde a um processo deliberado de introdução de dimensões internacionais, de caráter intercultural, em todos os aspectos que envolvem as funções da instituição universitária.

Com base nesse conceito, pode-se observar que a internacionalização na educação superior corresponde a um “processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global com o objetivo, as funções e o oferecimento do ensino pós-secundário” (KNIGHT, 2005, p. 2).

Nessa perspectiva, a internacionalização na educação superior pode se manifestar de diferentes formas: “promovendo a mobilidade física dos indivíduos, a cooperação acadêmica de pesquisadores, professores e estudantes, bem como a parceria transnacional entre universidades de diferentes partes do mundo, envolvendo múltiplos atores” (SOUZA, 2017, p. 348).

A literatura especializada, no campo da internacionalização na educação superior, conforme afirma Contel e Lima (2007, 6), permite “identificar dois conjuntos de autores”, que tratam dessa temática.

a) há autores claramente apologeticos da forma “privatista” e “economicista” da internacionalização [...]; e b) autores que adotam uma perspectiva mais crítica, mais cidadã, e que veem na atual internacionalização uma perda expressiva do sentido público que o oferecimento de bens e serviços educacionais devem ter (CONTEL; LIMA, 2007, p. 6).

As diferentes orientações que norteiam o pensamento dos estudiosos da internacionalização são indicadores relevantes para a compreensão da complexidade conceitual do verbete internacionalização.

Quadro 06 - Conceitos de internacionalização, na literatura internacional

Ano	Autor	Conceito/Referência
1993	Jane Knight	“um processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural nas funções de ensino, pesquisa e serviço da instituição” (KNIGHT, 1993, p. 21).
2004	Jesús Sebastián	“o processo de introdução da dimensão internacional na cultura e na estratégia institucional, nas funções de formação, investigação e extensão e no processo da oferta e de capacidades da universidade” (SEBASTIÁN, 2004, p.16).

2009	Jane Knight	“o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural e global no objetivo, nas funções ou no fornecimento da educação pós-secundária” (KNIGHT, 2008, p. 21).
2011	Hudzik	“é um compromisso, confirmado por meio da ação, de infundir perspectivas internacionais e comparadas em todas as missões de ensino, pesquisa e serviço do ensino superior” (HUDZIK, 2011).
2015	De Wit	“o processo intencional de integrar de dimensão internacional, intercultural ou global dos objetivos, funções e prestação de ensino pós-secundário, a fim de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa de todos os estudantes e funcionários e dar uma contribuição significativa à sociedade” (DE WIT, 2015).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir das contribuições de STALLIVIERI, 2019.

No Quadro 06, é apresentada a trajetória histórica do conceito de internacionalização na educação superior, tendo como base uma síntese conceitual apresentada por autores específicos, que se destacam na literatura especializada.

Os cinco conceitos grafados no Quadro 06 indicam que a internacionalização na educação superior é um “processo”, um movimento intencional que contempla, dimensões, perspectivas, estratégias, funções e compromissos específicos, assumidos pelas instituições universitárias.

Tais conceitos estão ajustados e subordinados ao momento histórico no qual foram concebidos, não sendo diferentes da realidade vivida pelas instituições universitárias em suas relações com as demandas da sociedade em seu tempo e espaço. Portanto, nos termos registrados no Quadro 06, a internacionalidade da universidade avançou de uma dinâmica integradora até chegar a uma integração intencional das diversas dimensões que compõem a universidade internacionalizada. E pode, também, ser compreendida como a quarta função universitária, nos termos apresentados por Santos e Almeida Filho (2012).

Os conceitos, registrados anteriormente, possibilitaram uma síntese do conceito de internacionalização na educação superior assumido nesta tese, assim definido: internacionalização é um processo intencional de integração dos objetivos, funções e agendas universitárias à dimensão internacional, intercultural e global, que envolve os professores, os estudantes e os funcionários, com o propósito de melhorar o ensino, a pesquisa e os serviços prestados pela universidade e a finalidade de contribuir para o avanço da sociedade, na medida em que produz mudanças organizacionais na instituição universitária (HUDZKI, 1998; KNIGHT, 2008; DE WIT, 2015).

Quando vista a partir da literatura nacional, a internacionalização na educação superior apresenta fases bem definidas, com características específicas, porém a sua

periodização é sobreposta, pois em vários momentos ocorre concomitantemente, conforme dados constantes no Quadro 07.

Quadro 07 - Fases do processo de internacionalização na educação superior, no Brasil

Fase	Período	Característica
Dimensão Internacional	1930 a 1950	É uma fase incidental, não organizada.
Educação Internacional	1960 e 1970	Atividade organizada preferencialmente por razões políticas e de segurança nacional.
Internacionalização da Educação Superior	1980 e 1990	Processo estratégico ligado à globalização (à regionalização das sociedades e seu impacto).
Nova internacionalização da Educação Superior	Anos 2000	Processo estratégico pautado na transnacionalização das instituições universitárias.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir de Morosini, 2006; Lima e Contel, 2009

Conforme dados constantes no Quadro 07, a nova internacionalização, aquela que ganhou destaque nos anos 2000, se caracteriza como um processo pautado na transnacionalização das instituições universitárias. Portanto, o que se internacionaliza não são as funções, atividades ou agendas, mas a própria universidade. Sendo assim, tem-se a universidade internacional, cujo propósito é ajustar-se à internacionalidade exigida pelo momento histórico.

3.2.5. Cooperação internacional

Ao apresentar este tópico, é importante lembrar que a busca pelo conhecimento, um conhecimento sistematizado, se constitui em uma das missões das instituições universitárias sediadas ao redor do mundo. Há inúmeras formas de acesso a tais conhecimentos, dentre elas a cooperação internacional entre as organizações congêneres. Pois a cooperação internacional é uma prática humana possível de ser vivenciada por universidades de diferentes nacionalidades.

Nesse sentido, Lima e Contel (2009) afirmam que a cooperação internacional possui historicidade, sendo ela um fenômeno anterior ao surgimento da universidade.

Apesar de ser um fenômeno anterior à universidade seria impossível assegurar que as motivações que orientaram a implantação de programas de cooperação internacional na dinâmica de funcionamento das universidades permaneceram inalteradas no tempo” (LIMA; CONTEL, 2009, p. 2).

As duas construções históricas (universidade e cooperação internacional), na contemporaneidade, se articulam na produção da universidade do século 21, uma organização complexa e de caráter internacional. Essa visão histórica revela que a universidade se reconfigurou e se adaptou ao contexto do momento, tendo se tornado uma instituição tutelada pelo Estado capitalista (SILVA JÚNIOR, 2009).

A dimensão do Estado que captura a instituição universitária, ao tutelar a universidade no processo de internacionalização da educação superior, pode ser entendida a partir das contribuições de Lima e Contel (2009), que tratam de dois fatores distintos da tutela: (a) a natureza universal do conhecimento em associação à tradição de cooperação entre os Estados e (b) a institucionalização da gestão gerencial nas funções universitárias.

Esses fatores incidem no caráter internacional da universidade.

Muito embora a universidade tenha adotado contornos nacionais, ao ser subordinada aos interesses de cada Estado-Nação (Século XIX), ela não anulou sua dimensão universal à medida que os governos nacionais institucionalizaram políticas de cooperação internacional com a implantação de programas de intercâmbio de estudantes, professores e pesquisadores dispostos a fomentar e difundir o conhecimento (LIMA; CONTEL, 2009, p. 2).

Diante da possibilidade e viabilidade da cooperação internacional, já experimentada pelas universidades de diferentes países, é fundamental reconhecer a relevância do conhecimento, pois ele está revestido de importância econômica, política e social, exercendo forte influência sobre a forma como a internacionalização da educação superior é pensada e organizada (LIMA; CONTEL, 2009).

As universidades estão onde o conhecimento paradigmático de uma sociedade é criado, consolidado, criticado e renovado. É por isso que as universidades são respeitadas, chamadas a pontificar sobre seus objetos e vistas como a consciência da sociedade (TIFFIN; RAJASINGHAM, 2007, p. 40).

O conhecimento paradigmático e multidisciplinar, em grande parte originado nas instituições universitárias, contribuem para a formação da consciência da sociedade. Esses são entendidos como ingredientes que motivam os diferentes estágios do processo de internacionalização, que será discutido no próximo tópico.

3.2.6. Estágios e motivações para o processo de internacionalização

As análises anteriores dão conta da existência de inúmeros tipos de internacionalização na educação superior. Nessa direção, ao tratar os diferentes estágios e motivações do processo de internacionalização, Lima e Contel (2009, p.2) identificam duas dimensões importantes: (a) mobilidade internacional; e (b) a indústria da educação.

A diversidade de modalidades de internacionalização na educação superior pode ser observada em Lima e Contel (2009), que registram sete tipos distintos: (a) a cooperação internacional; (b) o intercâmbio internacional; (d) a educação internacional; (e) a educação transnacional; (f) a educação através das fronteiras; (g) a educação sem

fronteiras; (f) o turismo educacional receptivo. Esse rol de modalidades indica a ambiguidade do conceito de internacionalização na/da educação superior.

Essa quantidade de tipos ou processos de internacionalização indicam “a variedade de expressões utilizadas para traduzir este movimento que, contemporaneamente, está longe de envolver aspectos estritamente acadêmicos, à medida que ganhou contornos nitidamente mercantis” (LIMA; CONTEL, 2009, p.2). A multiplicidade de aspectos e conceitos nos quais a internacionalização está intrincada indicam que se trata de uma temática polissêmica, com contornos contraditórios.

Nos termos indicados por Knight (2005), as motivações que levam as instituições ou sistemas educacionais a buscarem a internacionalização são de natureza política, econômica, sociocultural, acadêmica e mercadológica.

Embora as iniciativas de internacionalização na educação superior estejam no mesmo universo de atuação internacional das instituições, elas são orientadas por motivações distintas: “enquanto algumas permanecem ancoradas à ideia de cooperação acadêmica, outras estão subordinadas à lógica de mercado frente à desregulamentação e internacionalização do mercado educacional”, afirmam Lima e Contel (2009, p.2).

Quanto ao caráter mercadológico que envolve a educação, especificamente a internacionalização da educação superior, convém destacar o documento do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços – GATS²² (sigla em inglês). Nesse acordo, constam quatro tipos de internacionalização na educação superior: (a) o consumo de serviço no exterior; (b) a prestação de serviço no exterior; (c) a oferta transfronteiriça de serviço; e (d) a presença comercial no estrangeiro, registram Contel e Lima (2007).

O tipo consumo de serviço no exterior é compatível com “o suprimento de um serviço ‘no território de um membro para o consumo de qualquer outro membro’ do GATS”. (CONTEL; LIMA, 2007, p. 176). Nota-se que esse tipo de suprimento se assemelha bastante ao turismo e às viagens de negócio, um serviço disponibilizado ao consumidor dos serviços educacionais.

Consumo dos serviços educacionais no exterior, envolvendo migração de estudantes, professores, pesquisadores, representantes da administração universitária, interessados em realizar cursos de curta (educação continuada) e/ou longa duração (cursos de formação – graduação, mestrado e doutorado), em instituições localizadas fora do país de origem (KNIGHT, 2005, p. 21).

²² *General Agreement on Trade and Services* - GATS.

Ao abordar a prestação de serviço no exterior, Contel e Lima (2007, p. 176) afirmam que esse tipo de internacionalização também é descrito como ‘movimentação de pessoas’, a qual se caracteriza “pela existência de um provedor de serviço proveniente de um Estado membro, através da presença física deste provedor no território de qualquer outro membro”.

Esse tipo de provimento educacional, é comparável com as migrações temporárias e corresponde às viagens de negócios por parte do provedor de serviços.

Prestação de serviços educacionais no exterior, envolvendo a mobilidade de profissionais (técnicos, professores, pesquisadores), com reconhecida expertise, para realização de serviço temporário em outro território, na condição de palestrante, professor visitante, pesquisador, consultor etc. (KNIGHT, 2005, p. 21).

A oferta transfronteiriça dos serviços educacionais, nos termos apresentados por Contel e Lima (2007, p. 176), “significa o provimento de um serviço do território de um membro para o território de qualquer outro membro”. Nota-se que o serviço prestado viaja, porém o provedor e o consumidor permanecem em seus respectivos territórios. Trata-se da prestação de serviço educacional semelhante à exportação de um bem ou mercadoria qualquer.

Nessa perspectiva, a “oferta transfronteiriça de serviço (cross-border supply) envolve a mobilidade de programas de formação ou capacitação organizados na forma presencial ou à distância, aplicação de testes, implantação de sistemas de avaliação” (KNIGHT, 2005, p. 21-22).

Ao tratar da internacionalização da educação na modalidade presença comercial, Contel e Lima (2007, p. 179) afirmam que “neste caso, o suprimento ocorre por um provedor do serviço de um membro, através da presença comercial no território de qualquer outro membro”.

Assim, a presença comercial pode ser entendida como um investimento externo direto.

Presença comercial envolvendo a mobilidade da organização prestadora de serviço e sua instalação em país(es) interessado(s) em estimular a formação de joint-ventures com instituições locais ou de franquias (estratégia conhecida entre as escolas de línguas, por exemplo). (KNIGHT, 2005, p. 22).

A partir desse posicionamento de Knight (2005, p. 21), pode-se concluir que na atualidade a internacionalização encontra-se em um novo panorama contextual, com destaque para as franquias, a implantação de *campi* e a prestação de serviços educacionais fora do país de origem das instituições.

Nos termos registrados por Knight (2005), na educação superior, o panorama da internacionalização engloba várias dimensões, são elas: cooperação entre instituições e agências, mobilidade de pessoas e programas, instalações fora do país de origem, abertura de *campi* em outros países.

Assim, fica entendido que as ações de internacionalização podem ser efetuadas no país de origem dos envolvidos ou no estrangeiro. Esse entendimento faz surgir outro aspecto importante da internacionalização, o qual se refere à forma e o local da internacionalização. Esse assunto será discutido no próximo item.

3.2.7. Forma, local e modelos de internacionalização

Quanto à forma e o local de execução das ações, os estudos de Maués e Bastos (2017, p. 336) indicam que a internacionalização na educação superior está vinculada ao contexto da globalização e apresentam dois aspectos importantes: a) a forma como a internacionalização acontece; e b) o local onde se desenvolve internamente.

Para Maués e Bastos (2017, p. 333), a forma como acontece as interações internacionais estão dispostas em duas modalidades (a) a internacionalização horizontal, que ocorre em um processo de troca entre as instituições envolvidas e (b) a internacionalização vertical, que ocorre em uma relação de submissão ou exploração entre as partes. Quanto ao local, esses autores afirmam que onde se efetiva há duas possibilidades: (a) a internacionalização interna ou em casa, realizadas no país de origem; e (b) a internacionalização externa, desenvolvida no fora do país de origem.

Conforme expressam Maués e Bastos (2017), quanto à forma, a internacionalização se classifica em horizontal e vertical. A internacionalização horizontal ocorre quando a movimentação se efetiva em um processo de troca entre as partes envolvidas; na internacionalização vertical, prevalecem os aspectos de submissão e/ou a exploração das organizações envolvidas.

Ao tratar da forma da instituição universitária se internacionalizar, Morosini (2011, p. 96) destaca a importância da modalidade horizontal, cujas bases são “a solidariedade e a consciência internacional e busca fortalecer os componentes-chave da integração dos sujeitos, instituições, agências e recursos para [...] evitar a substituição da iniciativa local”.

Enquanto a internacionalização vertical é uma cooperação que pressupõe uma certa subordinação, com uma suposta ajuda de um dos polos em relação ao outro, até certo ponto, pois esse modelo aboliria o sentido de parceria entre as partes envolvidas nas

ações e implantaria uma relação de dependência, limitando o desenvolvimento e a autonomia dos países que recebem ajuda, destacam Maués e Bastos (2017, p. 336).

Quanto ao local de realização das ações, a internacionalização pode ser classificada em interna ou externa. A modalidade de internacionalização interna corresponde a uma política de caráter interno, com contornos nacionais e institucionais. São ações efetuadas nas dependências da instituição localizadas em seu país de origem.

Essa modalidade é também chamada de internacionalização em casa ou em domicílio, conforme indicam (Maués; Bastos, 2017), pois são ações desenvolvidas no próprio país do estudante ou do docente e envolve o currículo, o processo de ensino e aprendizagem, podendo resultar na diplomação em conjunto ou dupla diplomação na graduação²³.

Na Pós-graduação a titulação em conjunto é conhecida como cotutela²⁴ na pós-graduação. Tanto a dupla diplomação, quanto a cotutela

possuem capacidade de gerar parcerias de alto impacto internacional, promovendo grande reconhecimento nos rankings internacionais, publicações internacionais em idiomas estrangeiros e, conseqüentemente, o acesso a linhas de fomento internacionais (UFJF, 2021).

²³ “O acordo de Dupla Titulação permite a outorga de diplomas por duas instituições para um mesmo programa, normalmente de graduação. Exige-se o cumprimento dos requisitos especificados no acordo, os quais necessitam de grande detalhamento dos critérios de elegibilidade e requisitos para a obtenção do diploma. Elimina a necessidade de validação dos diplomas, uma vez que há emissão de um diploma em cada país envolvido no acordo. Sua tramitação é bem mais demorada, pois precisa de manifestação favorável da unidade acadêmica envolvida e, também, da Administração superior, mas, em contrapartida, seu período de vigência pode ser maior que o dos demais instrumentos”. Esse é o entendimento da Coordenadoria de Relações internacionais da UFJF. Disponível na página da UFJF: <<https://www2.ufjf.br/internationaloffice/acordos-de-dupla-diplomacao-e-cotutela>>. Acessado em: 10 de março de 2021.

²⁴ “O acordo de Cotutela refere-se especificamente a um acordo de dupla diplomação para programas de pós-graduação, geralmente doutorado. Esse tipo de acordo pode ser fechado (para uma tese ou uma dissertação específica) ou aberto (para qualquer aluno de um programa de pós-graduação específico que deseje concluir o curso nessa modalidade). A cada aluno interessado nessa modalidade será adicionado um adendo ao acordo aberto, que regulamenta os termos gerais da cotutela, especificando os pormenores de sua tese ou dissertação. Tal acordo permite que um estudante realize sua dissertação ou sua tese sob a orientação de dois orientadores, um de cada instituição parceira, previamente apontados pelo estudante, que possuam afinidade acadêmica entre si. Os parâmetros acadêmicos (título da pesquisa, composição da banca, idioma de redação e de defesa, dentre outros) devem ser pactuados antes do estabelecimento do acordo de Cotutela, por meio de diálogo entre os orientadores e o mestrando/doutorando. Embora essa característica torne o Acordo de Cotutela um instrumento relativamente complexo, ela também elimina todos os entraves relacionados ao reconhecimento de títulos, facilitando o exercício dos direitos decorrentes do grau obtido nos dois países envolvidos nesses acordos. Por essa razão, essas propostas geralmente surgem de parcerias consolidadas, na qual existe uma sólida relação de confiança entre os orientadores e as instituições envolvidas”. Esse é o entendimento da Coordenadoria de Relações internacionais da UFJF. Disponível na página da UFJF: <<https://www2.ufjf.br/internationaloffice/acordos-de-dupla-diplomacao-e-cotutela>>. Acessado em: 10 de março de 2021>.

Na internacionalização interna, é considerado o viés estabelecido entre as nações envolvidas nos programas acadêmicos, que são desenvolvidos com a presença de professores e estudantes estrangeiros em instituições nacionais. Maués e Bastos (2017) destacam que a presença regular de professores e estudantes estrangeiros influencia as atitudes e os saberes que circulam nas instituições envolvidas. Também destacam que essa modalidade de internacionalização pode “favorecer uma compreensão mundial e facilitar a aquisição de competências interculturais” (MAUÉS; BASTOS, 2017, p. 336).

O objetivo da internacionalização interna ou em casa é preparar os estudantes para uma carreira internacional, para se tornarem cidadãos do mundo, utilizando-se da integração de conteúdos internacionais no próprio currículo, além de promover programas conjuntos com universidades no exterior e desenvolvendo cursos em inglês. Além de receber professores e estudantes estrangeiros nas próprias instituições de ensino nacionais (MAUÉS; BASTOS, 2017, p. 336).

Por sua vez, a internacionalização no estrangeiro ou externa “engloba todas as formas de educação realizada fora do país, incluindo a mobilidade estudantil e de docentes, os projetos e programas desenvolvidos além das fronteiras”, destacam Maués e Bastos (2017, p. 336).

A internacionalização no exterior, nos termos apresentados por Maués e Bastos (2017) possui as seguintes características: (a) possui vantagens políticas abrangentes; (b) é a forma mais comum de mobilidade; (c) engloba todas as formas de educação realizada além das fronteiras. É relevante destacar as mobilidades indicadas pelos autores, são elas: de pessoas, de projetos, de programa, de prestadores de serviço, de estudantes e de docentes, ou seja,

as pessoas que participam da internacionalização no exterior, adquirem, além dos conhecimentos específicos, conhecimentos transversais que ajudam no momento de procurar um emprego. Além disso, as pessoas que possuem uma experiência internacional, com estágio no exterior, um diploma de graduação, mestrado ou doutorado em instituições internacionais, em breve, terão menos probabilidade de ficar desempregadas (MAUÉS; BASTOS, 2017, p. 336).

Para Luce; Fagundes e Mediel (2016, p. 321), “no Brasil, a principal (se não exclusiva) perspectiva sobre a internacionalização é a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores. Em menor medida, a promoção de equipes de cooperação”. E concluem apresentando os aspectos interno e externo da mobilidade.

Eis os termos da mobilidade externa:

A mobilidade externa (outward mobility) assume a perspectiva do país de origem do estudante, sendo uma alta taxa de fluxo considerada como um indicador de uma política proativa para que os alunos adquiram experiência internacional (particularmente para a mobilidade de

crédito). No entanto, também pode ser um indicador de possíveis insuficiências no sistema de ensino do país de origem (particularmente para a mobilidade grau) (LUCE; FAGUNDES e MEDIEL, 2016, p. 322).

Eis os termos da mobilidade interna:

Em outra direção está a mobilidade interna (incoming mobility), que assume a perspectiva do país de destino, para onde o aluno se desloca para estudar. A alta taxa de mobilidade incoming pode ser considerada um indicador da atratividade do país e/ou da instituição, analisada proporcionalmente ao tamanho do sistema de ensino superior (LUCE; FAGUNDES e MEDIEL, 2016, p. 322).

Os elementos que compõem a internacionalidade universitária podem ser definidos a partir dos propósitos (forma) e dos aspectos geográficos (local) de efetivação da internacionalização, os quais são apresentados no Quadro 08, que explicita os tipos e as características da cooperação e mobilidade internacionais presentes na educação superior.

Quadro 08 - Tipos de cooperação e mobilidade, quanto à forma e o local de realização.

Quanto	Tipos	Características
FORMA	Cooperação Horizontal	- Prioriza a solidariedade e a consciência internacional; - Busca fortalecer a integração (sujeitos, instituições, agências e recursos); - Evita a substituição da iniciativa local.
	Cooperação Vertical	- Pressupõe a subordinação; - Supõe a ajuda de um dos polos em relação ao outro; - Invalida a ideia de parceria entre as partes envolvidas; - Implanta a relação de dependência; - Limita o desenvolvimento e a autonomia dos países ou instituições.
LOCAL	Mobilidade Interna ou em casa/em domicílio	- É uma política de caráter interno; - Desenvolvida no próprio país do estudante ou docente; - Envolve currículo, processo de ensino e aprendizagem; - Na graduação pode resultar em dupla diplomação ou titulação em conjunto; - Na pós-graduação corresponde à cotutela; - Desenvolve-se por meio da presença de professores e estudantes estrangeiros em instituições nacionais.
	Mobilidade Externa	- Engloba todas as formas de educação realizada fora do país; - Contempla as ações (de estudante, docente e pesquisador), projeto e programa desenvolvidos além da fronteira.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base em MOROSINI, 2011; MAUÉS; BASTOS, 2017.

Quanto à forma de integração, a internacionalização também pode ser classificada em duas modalidades distintas: a interação subordinada e a interação solidária, que são equivalentes à cooperação vertical e à cooperação horizontal, respectivamente.

Quando observada a partir da cooperação internacional, “a internacionalização da educação superior na perspectiva de sistemas de educação pode ser compreendida em termos de modelos”, destaca Morosini (2011, p. 95). Os modelos apontados pela autora são: (a) o modelo de Cooperação Internacional Tradicional e (b) o modelo de Cooperação Internacional Horizontal.

Quanto às características desses modelos, tem-se o seguinte: (a) a Cooperação Internacional Tradicional, modelo predominante no Brasil, “encontra-se fundamentado na competitividade e na ocupação de espaço no mercado globalizado é a tendência, embora de menor porte, a partir de 2003”; (b) a Cooperação Internacional Horizontal é o modelo “fundamentado na consciência internacional e no fortalecimento da capacidade científica endógena dos parceiros mais fragilizados” (MOROSINI, 2011, p. 95).

O modelo de Cooperação Internacional Tradicional – CIT, caracterizado por relações de competitividade entre as instituições de educação superior (IES) na captação de sujeitos e de consumidores. A ênfase é posta nos contatos internacionais e nas atividades que fortalecem as IES, principalmente as de pesquisa e de pós-graduação (MOROSINI, 2011, p. 95).

A internacionalização, quando concebida a partir da perspectiva institucional, pode ser compreendida em termos de modelos institucionais de gestão, aponta Morosini (2011, p. 96). Na concepção dessa autora, há dois modelos institucionais de internacionalização: (a) o modelo central e (b) o modelo periférico.

O modelo central “é um processo que incorpora uma dimensão internacional, intercultural ou global aos objetivos, funções e organização da educação pós-secundária”. Enquanto o modelo periférico é um processo que se caracteriza pela presença de atividades internacionais em alguns setores da instituição, conforme citado abaixo:

pela sua natureza de berço da produção científica e da circulação do conhecimento entre pares acadêmicos, a pesquisa e a pós-graduação são avaliadas pelo grau de internacionalização dos seus programas e de suas produções. Quanto mais presente se fizer essa característica nos cursos e/ou programas melhor será a classificação dos mesmos, pois parte-se do princípio de que o grau de impacto na qualidade será maior (MOROSINI, 2011, p. 96).

Isso posto, cabe destacar que os motivos que levam à internacionalização na educação superior podem ser de caráter político, econômico, sociocultural, acadêmico ou mercadológico, separadamente ou articulados. Esses são elementos definidores das motivações, tipos e modalidades de internacionalização, dando a esse processo “um movimento de grande abertura dos países às relações sociais externas visando à ampliação

de competências diversas, como, por exemplo, educacionais, científicas e tecnológicas”, destaca Sousa (2017, p. 348).

Nesse sentido, é coerente afirmar que a internacionalização, na atualidade, se manifesta em duas dimensões distintas: (a) “pelo crescente aumento da movimentação transnacional de pesquisadores, estudantes e professores universitários”; (b) pelo “conhecimento mútuo gerado nesse movimento, que acontece em contextos igualmente diversificados” (SOUSA, 2017, p. 348).

A movimentação transnacional e os conhecimentos envolvidos motivam os propósitos do sistema de ensino, das instituições universitárias, das agências reguladoras, dos organismos internacionais, dos estudantes e dos professores envolvidos nos processos, programas e ações de internacionalização na educação superior, sendo eles diversos, voltados a finalidades variadas e, por vezes, contraditórias.

Os interesses de tornaram-se internacionais e encontram-se ajustados às matrizes políticas e econômicas da globalização, cujos processos definidores da internacionalidade universitária apropriam-se de instrumentos específicos da geopolítica²⁵ (definidora das relações globais, nas quais os países estão inseridos). Os elementos conjunturais, próprios da regulação supranacional, são definidores dos processos geopolíticos, os quais serão apresentados no tópico seguinte.

3.3. PROCESSOS REGULATÓRIOS E INTERNACIONALIZAÇÃO

De início, é pertinente destacar que as políticas públicas são estratégias implementadas pelo Estado, que se articulam interna e externamente, com o propósito de interagir com as exigências globais, respondendo às demandas das instâncias e seguimentos locais, nacionais, internacionais e transnacionais²⁶. Dentre as demandas encontra-se a educação que “é um fator fundamental na produção de conhecimento e competitividade das Nações”, destacam Vianna, Stallivieri e Gauthier (2019, p. 13).

²⁵ De forma ampla Atencio (1975, p. 41) afirma que “Geopolítica é a ciência que estuda a influência dos fatores geográficos na vida e evolução dos Estados, a fim de extrair conclusões de caráter político. Guia o Estadista na condução da política interna e externa do Estado e orienta o militar na preparação da defesa nacional e na condução estratégica: ao facilitar a previsão do futuro mediante a consideração da relativa permanência da realidade geográfica lhes permite deduzir a forma concordante com esta realidade em que se podem alcançar os objetivos e, em consequência, as medidas de condução política ou estratégica convenientes”.

²⁶ Fiori (2019, p. 31), ao tratar do novo sistema mundial afirma: “Seu poder apoia-se no controle de estruturas transnacionais, militares, financeiras, produtivas e ideológicas de alcance global, mas não suprime os Estados nacionais, nem a hierarquia do sistema interestatal. Reconhece a existência de Estados, que são seus adversários estratégicos, e exerce seu poder de maneira diferenciada com relação aos demais”.

Na atualidade, as dinâmicas competitivas da sociedade são delimitadas pelas configurações políticas e econômicas do mundo globalizado, cujo cenário envolve e reconfigura o papel histórico das instituições universitárias, via internacionalização da educação superior, a qual se constitui em um processo – uma engrenagem geopolítica – rumo à transnacionalização da universidade. Nesse contexto, percebe-se a valorização da competição internacional, com forte protagonismo das instâncias internacionais e transnacionais (BARROSO, 2005).

3.3.1. A geopolítica do conhecimento

Para discutir a geopolítica, enquanto dimensão articuladora e delimitadora das relações internacionais, é relevante compreender a sua engrenagem, resultante da hegemonia dos países ricos, na qual o “processo de globalização cria uma economia mundial que é representada por grandes mercados financeiros internacionais” (MAUÉS; SOUZA, 2018, p. 152). Nesse cenário, o mercado global, através dos organismos econômicos e políticos transnacionais, interage com o Estado, induzindo-o a implementar políticas globalistas, com base na regulação supranacional (BARROSO, 2005).

Do ponto de vista dos eventos históricos, a divisão geopolítica do mundo que se estabeleceu com o fim da União Soviética é um aspecto relevante para o entendimento da estruturação de poder econômico e político mundial atual, pois, historicamente, o Estado capitalista “concentrou a hegemonia do capital em dois blocos: a União Europeia e os Estados Unidos da América do Norte, englobando nesses as elaborações de normas que envolvem o restante do mundo” (MAUÉS; SOUZA, 2018, p. 152). Tem-se, assim, uma regulação transnacional (BARROSO, 2005) que prioriza a competição internacional e o protagonismo das instâncias internacionais e supranacionais, dentre elas a OCDE, a UNESCO, a OMC e o BM.

É nesse contexto de hegemonia do capital que ganha corpo o processo de internacionalização na educação superior, tendo por base um cenário marcado pela “sociedade do conhecimento [que] identifica como marco da educação superior a acentuada expansão das instituições com influência marcante da globalização” (MOROSINI, 2011, p. 94).

A globalização da educação superior é um conceito complexo, com uma diversidade de termos relacionados, como mundialização, internacionalização da educação superior, cooperação internacional, que, similar a outros fatos sociais, sofre interferência de tempo e espaço (MOROSINI, 2011, p. 94).

Nessa direção, é pertinente promover uma reflexão sobre “a centralidade no papel exercido pelo Estado à medida que assume a responsabilidade de definir políticas, estabelecer e financiar programas capazes de favorecer o desenvolvimento do País” (CONTEL; LIMA, 2007, p. 189). Aqui residem os fatores definidores da geopolítica, na qual os países atuam, enquanto atores da política nacional e internacional.

O próprio engajamento dos Estados-nacionais dos países do centro, nesta busca pelo aumento da capacidade de atração de seus sistemas de ensino superior, pode ser entendido como uma forma de realce da utilização destes fatores geográficos, e não o contrário (CONTEL; LIMA, 2007, p. 189).

Internamente, cada país ao definir e regular o seu sistema de educação superior o faz sobre bases políticas, econômicas sociais e geográficas. No entanto, os fatores eminentemente nacionais são uma parte dos elementos que concorrem para a promoção e desenvolvimento de ações educacionais, pois os aspectos externos, próprios das relações internacionais, exercem influência nas definições da política educacional do país. Convém destacar que, em matéria de regulação, “as instituições estatais permanecem como instância superior, mediadoras das relações entre Estado e sociedade civil” (OLIVEIRA, 2015, p. 629).

Nesse cenário de definição dos contornos da educação, está presente a regulação supranacional, que delineiam as ações nacionais com base nos documentos expedidos pelas instâncias transnacionais (BARROSO, 2005). No caso brasileiro, a regulação alcança a educação superior, especificamente as ações de internacionalização, e se efetiva por meio das agências de fomento, sendo as mais relevantes a CAPES e o CNPQ. Estas agências interagem com as universidades, disponibilizando bolsas por meio de diversos programas de incentivo às ações de internacionalização, como exemplos as propostas expressas nos planos nacionais de pós-graduação (CAPES, 2004a; CAPES, 2010), para tanto exigem das instituições universitárias determinados ajustes e adequações.

Ao analisar a internacionalização na educação superior, é relevante destacar que a mobilidade, a cooperação, o intercâmbio e a prestação de serviços educacionais fizeram aumentar a captação de estudantes universitários para os territórios das instituições de destino, tendo se tornado uma estratégia nacional de longo prazo, com consequências sensíveis para a divisão internacional do trabalho, conforme destacaram Contel e Lima (2007, p. 189). Esse aspecto indica o surgimento da “geopolítica do conhecimento”, tendo as instituições universitárias transnacionais um ponto vital de hegemonia.

Neste sentido, parece-nos legítimo aventar a possibilidade de estarmos vendo surgir uma geopolítica do conhecimento, dadas as condições de

desenvolvimento da atual internacionalização do ensino superior no mundo globalizado (CONTEL; LIMA, 2007, p. 189).

Na dinâmica das políticas públicas, ao tomar essa afirmação como relevante, entende-se que a “geopolítica do conhecimento” produzida pela internacionalização na educação superior ocorre na “predominância das relações sul-norte, [que passa] a conviver com a tendência de relações sul-sul”, afirma Morosini (2011, p. 108). Cabe destacar que o volume de ações e programas de internacionalização tem a sua concentração nas relações entre os países do hemisfério norte, portanto é uma internacionalização do tipo norte-norte.

Embora seja reconhecida a importância da internacionalização sul-norte pelo conhecimento acumulado nos países desenvolvidos, a internacionalização sul-sul, além da solidariedade inerente às relações entre países em desenvolvimento, acarreta o fortalecimento desses blocos, necessário num mundo transnacionalizado (MOROSINI, 2011, p. 108).

A internacionalização, enquanto possibilidade de ampliação da indústria da educação²⁷, pode ser vista como uma possibilidade para: (a) aumentar a concorrência entre os países e (b) fomentar a sociedade do conhecimento (MAUÉS; BASTOS, 2017; SILVA JUNIOR, 2009; STALLIVIERI, 2014; THIENGO, 2018; SGUISSARD, 2005). Esse processo de concorrência “tem levado alguns governos de diferentes países a instituírem políticas de educação superior que possam atender a essas demandas, o que pode significar a mercantilização do saber”, destacam Maués e Bastos (2017, p. 333).

Os elementos econômicos se revelam como fontes importantes para o entendimento da internacionalização, enquanto mercantilização da educação superior. Nos termos apresentados por Silva Júnior e Kato (2016, p. 146), a economia que emergiu no período posterior à segunda guerra mundial, quando vista pelo viés histórico, demonstra que, nessa fase, se produziu ciência para atender às demandas da indústria, especialmente aquelas de interesse das corporações de âmbito mundial.

Essas demandas, no bojo dos arranjos do modo de produção, por serem exigências estruturais, têm um resultado comercial relevante e desejado, pois promove uma significativa diminuição de tempo na escala que vai da produção científica à sua aplicação materializada em bens comerciais, tais como serviços, produtos e processos, disponibilizados pelos diversos seguimentos do mercado.

²⁷ “Políticos de todos os matizes colocaram o foco em padronização e avaliação, construindo a ideia da educação como um processo industrial, no qual você pode elevar a qualidade testando as pessoas de tempos em tempos. Isso se tornou uma indústria multibilionária” (ROBINSON, 2019).

A ciência, básica ou aplicada, voltada para o bem público tem aí uma pressão para mudança, sendo necessário um novo tipo de conhecimento que atenda a tais demandas, postas não mais por parâmetros exclusivamente científicos, mas também pela financeirização da economia. A economia converte-se, pois, no principal fator para a epistemologia da nova ciência acadêmica (SILVA JÚNIOR; KATO, 2016, p. 146).

Nesse prisma, ocorre a produção de um fazer social, político e acadêmico diferenciado da concepção meramente econômica, pois nesse novo fazer está presente a “nova ciência acadêmica”. Essa forma de fazer ciência é cingida por elementos específicos provenientes da institucionalidade estatal, que passa a ser uma cientificidade regulamentada por dispositivos legais. Uma regulação que valoriza a competição internacional, com predomínio das instâncias transnacionais (BARROSO, 2005).

Um exemplo dessa cientificidade institucionalizada é o PNPG (2011-2020), que foi complementado e aperfeiçoado pelo Novo Código Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, publicado em janeiro de 2016 (SILVA JÚNIOR; KATO, 2016, p. 146). Tais regulamentações são de procedência jurídica e econômica²⁸, as quais estabelecem a normatização das relações entre as partes envolvidas, que incluem parcerias, redes de trabalho e troca de tecnologias. Nos termos apresentados por Barroso (2005), são regulações que ocorrem em níveis distintos: transnacional, nacional e local (micro regulação).

Embora o fazer universitário tenha ganhado destaque e projeção no interior das instituições (regulação local) e nos órgãos estatais (regulação nacional), há posicionamentos divergente. Nesse sentido, destaca-se a fala de Santos (2000), que faz uma crítica contundente à forma mercantilista de fazer ciência nas universidades:

É um mundo de cabeça para baixo que as Universidades estão ajudando a criar e a difundir, onde o meio passa, ele mesmo, a ser um fim. Quando a Universidade se transforma em uma oficina do utilitarismo, ela é, ao mesmo tempo, esterilizada e esterilizante. Torna-se um corpo morto e um corpo morto não cria coisa alguma. O conhecimento produzido como meio de produção nasce para morrer quando se torna funcional. É o saber do fazer coisas, um processo finito. Ora, a busca do conhecimento é um processo infinito, o processo de criação que é, ele mesmo, recriador. O seu centro de interesse é no homem e não nas coisas (SANTOS, 2000, p. 14).

²⁸ “O proprietário do dinheiro investe, empresta e recebe os juros como forma de pagamento desta operação pela mera propriedade privada do dinheiro. Esta operação, além de econômica, é jurídica e impõe as taxas de juros e o tempo de pagamento do que é devido, desconsiderando o que irá ocorrer no processo de produção real de valor e exige ordenamento jurídico específico tal qual o Novo Código Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação e o atual PNPG (2011-2020). É uma aposta com o menor risco e a maior rentabilidade”, assim registrou Silva Júnior e Kato (2016, p. 10),

A universidade utilitária – que se erigiu das demandas econômicas para produzir o conhecimento exigido pelas novas corporações – se agrupa em redes de trabalho, mediadas por parcerias com outras universidades sediadas em qualquer local do mundo. As parcerias são acordos de cooperação que se efetivam de diversas formas, dentre as modalidades estratégicas formatadas encontram-se os modelos que preveem a transferência de tecnologia e a venda de direitos autorais para as próprias universidades, essa é uma prática de pesquisa que se verifica nas universidades estatais brasileiras (SILVA JÚNIOR; KATO, 2016).

Observa-se que o conhecimento produzido, por intermédio das parcerias estabelecidas entre as corporações e as universidades, por força dos acordos firmados, é transferido aos parceiros na forma de inovações sociais e tecnológicas. Esse tipo de conhecimento se configura como “conhecimento matéria-prima”, afirmam Silva Júnior e Kato (2016, p. 146). Nesse sentido, Miyamoto (2014, p. 30) afirma que “os investimentos em ciência e tecnologia, em pesquisa e desenvolvimento, passaram a adquirir importância capital na aferição do poder mundial”.

Ao analisar o posicionando de Silva Júnior e Kato (2016), torna-se importante destacar que o “conhecimento matéria-prima” produzido pelas instituições de pesquisa, em sua relação direta com a destinação dos resultados obtidos, se reveste de quatro aspectos relevantes: (a) direciona-se à economia mundializada; (b) tem a sua matriz fixada pelo capital financeiro; (c) é uma exigência formal expressa nos instrumentos de regulação; (d) se configura como uma parte dos resultados da própria investigação científica. Dessa forma, o conhecimento, como matéria-prima, tem um novo paradigma da ciência.

Diante dessa afirmação, pode-se concluir que o “conhecimento matéria-prima” é uma mercadoria pronta para ser transformada em: (a) produtos de alta tecnologia; (b) novos processos de produção; (c) serviços, que serão disponibilizados no comércio mundial. Essa dinâmica mercantil está relacionada à possibilidade de lucros imediatos para os investidores, conforme Silva Júnior e Kato (2016).

Esse entendimento permite afirmar que “a mundialização da economia impôs a internacionalização da educação superior e do conhecimento matéria-prima e produziu a convergência das reformas educacionais segunda à racionalidade financeira” (SILVA JÚNIOR; KATO, 2016, p. 149), pois a finalidade da racionalidade financeira é a obtenção de lucros imediatos, gerados a partir dos conhecimentos elaborados nas instituições universitárias.

Outro aspecto importante da geopolítica, presente na internacionalização da educação superior, que merece uma discussão mais ampliada, é a predominância da língua inglesa que, de forma hegemônica, se constitui como um código comum de comunicação. Esse aspecto das relações internacionais será analisado no tópico seguinte.

3.3.2. A língua inglesa como código comum de comunicação

A sobreposição da importância hegemônica é sentida nas relações internacionais e, no caso específico, é percebido nas interações de internacionalização da educação superior.

Um aspecto importante dessa subordinação hierárquica que se impõe pela geopolítica é a predominância da língua oficial dos países hegemônicos, no momento atual, a língua inglesa. Para Maués e Bastos (2017, p. 334), a “predominância da língua inglesa como código comum de comunicação, pode trazer prejuízos à diversidade das línguas utilizadas em outros países, promovendo uma homogeneidade cultural”. Torna-se relevante destacar o *status* atual do idioma inglês nas relações globalizadas, nos termos registrados por Cardoso (2020):

Em tempos de aceleração do conhecimento, de inovação tecnológica, de multiplicação da ciência, de progressão acelerada de todos os setores, diferente de qualquer outro tempo da história da humanidade, surge a presença majoritária da língua inglesa no cenário internacional (CARDOSO, 2020, p. 47).

O posicionamento de Cardoso (2020, p. 47) indica que a língua inglesa, na sociedade global, tem “impactado a vida dos indivíduos, abrangendo os setores da educação, turismo, negócios, comércio, política, diplomacia, finanças, comunicação digital, moda, cultura e também na guerra”. Há também razões intelectuais, acadêmicas, para supremacia do inglês.

Nessa direção, Cardoso (2020, p. 53) afirma que “a maioria da informação científica, tecnológica e acadêmica do mundo está registrada em inglês e algo em torno de 80 a 90% da divulgação do conhecimento científico ocorre em inglês”.

Desde 1960, vem crescendo o uso de inglês como meio de instrução no ensino superior em muitos países, principalmente em países onde a língua não é oficial, como meio de atrair estudantes estrangeiros e como língua franca escolhida para palestras de ambientes multilíngues [...] a busca por informações da história ocidental, filosofia, cultura, religião e literatura do Ocidente se dá majoritariamente em inglês ou foi traduzida para o inglês (CARDOSO, 2020, p. 53).

Embora seja relevante reconhecer o *status* da língua inglesa no cenário mundial do século 21, torna-se imprescindível identificar a existências de “um movimento significativo que vai na contramão dessa centralização da ciência em inglês, favorecendo

o lugar das línguas não hegemônicas, do multilinguismo que rejeita um suposto ‘dono’ na relação entre língua e ciência”, registra Cardoso (2020, p. 53).

É inegável o status do inglês como língua internacional, mas não devemos alimentar um estado de subalternidade, em que o poder hegemônico subordina os subalternos através de um conjunto de políticas, relações sociais, culturais e econômicas que enfraquecem sua vontade de exercer autonomia [...] A postura do falante não nativo deve ir em direção à descolonização de crenças e atitudes que conduzem à prática da automarginalização (CARDOSO, 2020, p. 55).

Isso posto, convém destacar o contexto local da internacionalização na educação superior, enquanto uma dimensão importante a ser considerado nesse processo.

a internacionalização reconhece e se vale das prioridades, políticas e práticas nacionais e regionais [...] A atenção dedicada agora à dimensão internacional do ensino superior não deveria se sobrepor à importância do contexto local nem erodi-la. Assim, a internacionalização tem como objetivo complementar, harmonizar e estender a dimensão local – e não dominá-la (KNIGHT, 2012, p. 1).

Esse caráter complementar da internacionalização permite perceber que, no bojo das relações internacionais experimentadas pelas universidades, houve uma evolução conceitual, uma trajetória que, a partir de algo tradicional visto como um processo, avançou “com base em valores de cooperação, parceria, troca, benefícios mútuos e aprimoramento da capacidade”, destaca Knight (2012, p. 2).

No entanto, os movimentos de mundialização da economia, com seus alcances na educação superior, a direcionam para outros rumos, pois “agora, a internacionalização é cada vez mais caracterizada pela concorrência, pelo mercantilismo, pelo interesse individual e pela construção de *status* (KNIGHT, 2012, p. 2).

O processo de internacionalização na educação superior se efetiva em diferentes frentes e formatos. Há um número significativo de instituições universitárias empenhadas em produzir o ajustamento de suas funções, com o propósito de ocupar as melhores posições nos *rankings* controlados por órgãos específicos.

Ao figurar entre as melhores posições, estarão entre as principais universidades do planeta, ou seja, ao obter os índices necessários será elevada ao patamar de universidade de classe mundial. Esse modelo de internacionalização é o assunto analisado no tópico seguinte.

3.3.3. Universidade de classe mundial: a ideologia da excelência

A origem da universidade guarda relações com o interesse internacional, tanto na produção do conhecimento quanto na formação dos corpos de estudantes, professores e pesquisadores. Por centenas de anos, as instituições escolares que deram origem à

universidade e posteriormente à universidade de ensino, pesquisa e extensão, buscaram a qualidade e o avanço do conhecimento, com base na investigação e na disseminação das descobertas.

Quanto aos tipos de universidades existentes, Sguissard (2006) faz uma distinção entre os modelos clássicos de organização universitária e os modelos de ocasião. No seu entendimento, os clássicos são os modelos napoleônico, alemão, inglês e americano; enquanto os de ocasião são os modelos de universidade neoprofissional, heterônoma, competitiva, universidade mundial do Banco Mundial, anglo-saxônica.

Nota-se que, no transcorrer dos séculos, a universidade se reconfigurou e os modelos de instituições universitárias demonstram a diversidade de formas assumidas na busca pelo avanço do conhecimento. Os modelos empreendidos pela universidade mantiveram estreita relação com os princípios de excelência.

Nos dias atuais, essa busca se configurou em políticas locais, regionais, nacionais, internacionais e transnacionais direcionadas à competitividade, com a finalidade de estar no topo, entre as melhores do mundo (SOUSA, 2017). A política de internacionalização competitiva em escala global fez surgir a Universidade de Classe Mundial.

o conceito de universidade de classe mundial (UCM) se restringe a um pequeno e seleto grupo de IES no mundo. As instituições assim concebidas possuem atributos singulares e distintos do conjunto de universidade existentes nos diferentes países (SOUSA, 2017, p. 351).

Esse pequeno e seleto grupo de universidades, na visão de Salmi (2009), assume um forte compromisso com o processo de internacionalização, pois busca atrair e concentrar talentos, de maneira a conquistar e preservar sua excelência, o que importa é a reputação já conquistada, pois a UCM “não está relacionada simplesmente a um ‘termo da moda’ [...], mas tem como objetivo desenvolver a capacidade necessária para competir no mercado global de ensino superior, através da aquisição e criação de conhecimento avançado” (SALMI, 2009, p. 17).

O modelo de UCM pode ser identificado a partir de algumas características, são elas: (a) alta concentração de talentos (professores e alunos); (b) recursos abundantes para oferecer um ambiente de aprendizado rico e conduzir pesquisa avançada; (c) características favoráveis de governança, que incentivem visão estratégica, inovação e flexibilidade, permitindo que as instituições tomem decisões e gerenciem recursos sem se sobrecarregarem com burocracias (SALMI, 2009).

o modelo de UCM é utilizado pelos agentes sociais de decisão como um arquétipo com o qual se induz à competitividade internacional e eleva-se ao paroxismo a diferenciação/hierarquização entre as universidades – bem como no interior destas, a partir de áreas estratégicas – em diferentes escalas. Nessa corrida pela excelência está a necessidade de o capital garantir que o trabalho tradicionalmente realizado nos países mais avançados seja feito de forma qualificada e flexível também nos países ‘emergentes’ visando a maximização dos lucros (THIENGO, 2018, p. 13).

A internacionalização, quando vista na perspectiva do contexto do conhecimento como capital, possibilita identificar as contribuições que, a partir dos anos de 1990, os movimentos de globalização trouxeram à educação superior. Enquanto ação concreta, há o processo de Bolonha e os *rankings* internacionais, nos termos firmados por Oliveira, Wielewicki e Pezarico (2019, p. 20). No entanto, esses movimentos impulsionam as análises externas, as quais “impactam o cotidiano das instituições”.

Enquanto o processo de Bolonha é um “movimento produzido de modo descendente (*top down*), por acordo entre ministros”, cujos impactos alcançam instituições universitárias a partir das políticas intencionais e nacionais; os *rankings* internacionais são mensurações promovidas por instituições que classificam as universidades e denominam de universidades classe mundial (OLIVEIRA; WIELEWICKI; PEZARICO, 2019, p. 20)

[os rankings internacionais] constroem representações e modelos de qualidade, estreitamente vinculados à internacionalização, inatingíveis para instituições da periferia, mas que influenciam políticas públicas de forma a impactar na avaliação e no financiamento da pós-graduação (OLIVEIRA; WIELEWICKI; PEZARICO, 2019, p. 20).

Os escritos de Oliveira, Wielewicki e Pezarico (2019) permitem compreender que uma universidade de classe mundial pode se caracterizar pelos seguintes elementos: “excelência na pesquisa; liberdade de pesquisa, ensino e expressão; autonomia acadêmica; infraestrutura adequada; financiamento; diversidade e cosmopolitismo”. Esse entendimento está ajustado à visão de excelência defendida pelo BM, na qual consta a ênfase que as instituições interessadas devem buscar.

Nos últimos anos, um número crescente de países solicitou ao Banco Mundial para ajudá-los a identificar os principais obstáculos que impedem de suas universidades se tornarem universidades de classe mundial e para projetar formas de transformá-los e atingir aquele objetivo. Para satisfazer essas solicitações, o Banco Mundial determinou a necessidade de considerar como apoiar instituições individuais com sua ênfase tradicional em inovações e reformas sistêmicas (SALMI, 2009, p. 51).

As inovações e reformas sistêmicas enfatizadas pelo Banco Mundial encontram-se vinculadas a outros fatores, os quais contribuem para o alcançar da dimensão universal da universidade, pois estão associados à promoção de um ambiente multicultural, no qual as experiências locais dos pesquisadores, professores e estudantes convivem com aquelas desenvolvidas em outros países, contribuindo, sobremaneira, para a internacionalização da educação superior, sendo que o resultado concreto desse esforço é o enriquecimento, tanto do ensino quanto da pesquisa (SOUSA, 2017).

Quando visto a partir da capacidade indutora da internacionalização, em termos de gestão educacional, percebe-se que o “conceito de universidade de classe mundial tem influenciado políticas e ações de educação superior ao redor do mundo”, afirmam Oliveira, Wielewicki e Pezarico (2019. p. 5). São movimentos ancorados na padronização, resultantes de instrumentos e parâmetros de qualidade institucional, que geram listas de classificação.

Na busca pela qualidade, as universidades são submetidas a processos avaliativos de regulação e de classificação, por meio de *rankings* elaborados por agências especializadas. Os *rankings* acadêmicos “vêm se proliferando e auferindo notoriedade nos cenários global, nacional e local, o que torna inconteste a força com que esses interferem na governança universitária em âmbito institucional e, de modo mais amplo, na governança transnacional desse nível de educação”, afirmam Thiengo, Bianchetti e De Mari (2018, p. 1042).

os rankings são tecnologias que operam via governança baseada em benchmarking, criando um espaço de visibilidade internacional, em que se acirra a competitividade, corrobora-se com a difusão do modelo de Universidade de Classe Mundial, indicando como tendência o aprofundamento da diferenciação institucional e o fortalecimento de concepções de universidade e ciência cada vez mais pragmáticas (THIENGO; BIANCHETTI; DE MARI, 2018, p. 1041).

Em termos de política educacional e gestão das instituições e da governança dos sistemas educacionais, há pouca discussão a respeito do movimento mais amplo da proliferação e a notoriedade dos *rankings* e as suas implicações. Nesse sentido, convém destacar que, a partir dos anos 2000, as relações dos *rankings* com o modelo de Universidade de Classe Mundial vêm sendo difundido pelos Organismos Internacionais, especialmente o Banco Mundial, destacam Thiengo; Bianchetti; De Mari (2018, p. 1043).

Partimos do entendimento que, no âmbito das redes de políticas globais, cada vez mais agentes passam a fazer parte da governança educacional, entre os quais se destacam os *think-thanks*, OIs especialistas (experts) e também os rankings acadêmicos, que são utilizados como ferramentas

estratégicas na produção de consenso, especialmente, nas reformas educacionais dos estados nacionais, que ocorrem no âmbito do neoliberalismo e da mundialização do capital (THIENGO; BIANCHETTI; DE MARI, 2018, p. 1043).

As autoras destacam instituições especializadas - *think-thanks*²⁹, organismos internacionais e entidades de *rankings* acadêmicos, que são relevantes modalidades na produção estratégica de consenso na definição de políticas. No caso específico dos *rankings* acadêmicos, Oliveira, Wielewicki e Pezarico (2019, p 5) afirmam que, por várias razões, eles “têm sido destaque em políticas e projetos tanto no que se refere às agências de financiamento quanto às instituições, assim como têm influenciado a reprodução de sua própria lógica, por meio da elaboração de rankings nacionais”.

No caso dos rankings internacionais da educação superior, a rotulação apresentada para as instituições melhores ranqueadas é o status de UCM. Essas instituições passam a ser utilizadas como medidas de produtividade, como formas de apresentação da qualidade. Assim, o rótulo de UCM significa, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a validade de uma instituição dentro do campo de julgamento da educação superior em âmbito global (THIENGO; BIANCHETTI; DE MARI, 2018, p. 1043).

Os indicadores e os resultados dos *rankings* internacionais contribuíram para a visualização de um conjunto de instituições. Seu impacto, sua reputação e sua relevância foram denominadas e passaram a corporificar o conceito de Universidade de Classe Mundial – *World Class Universities*. De acordo com Altbach *et al.* (2010), a concepção de UCM tornou-se um *slogan* para o desenvolvimento da capacidade de competição em um mercado global de educação superior, o que vai ao encontro da perspectiva de classe mundial desenvolvida no âmbito da administração. Nesse sentido, os *rankings* têm induzido e difundido o modelo de UCM e sua “ideologia da excelência” (THIENGO, BIANCHETTI; DE MARI 2018, p. 1045).

A materialização de um grupo seletivo de universidades, respaldados nos *rankings* de excelência, produz um aprofundamento da diferenciação institucional, tanto no âmbito interno quanto em relação às demais instituições. Ocorre, também, o fortalecimento da visão de universidade na concepção de produtora de ciência, tornando-as mais

²⁹ A FGV afirma que “Think tank pode ser definido como as instituições que se dedicam a produzir conhecimento sobre temas políticos, econômicos ou científicos. No mundo, há quase oito mil em 187 países, segundo divulgação anual da Universidade da Pensilvânia. Essas instituições pautam debates sociais por meio da publicação de artigos, estudos e participação de seus integrantes na mídia. Além disso, os think tanks também projetam alternativas e efeitos de possíveis impasses da sociedade”. Conforme informações disponíveis em sua página na internet: <<https://mmurad.com.br/blog/o-que-e-um-think-tank>>.

pragmáticas e utilitárias e, assim, concorrem para uma ruptura com o conceito histórico de universidade, apontam Thiengo; Bianchettie e De Mari (2018).

As experiências anteriores do BM sugerem o objetivo de transformar as instituições de educação superior em universidades de classe mundial, materializando a lógica neoliberal que pode ser alcançada através de três tipos de intervenções complementares, passíveis de serem combinadas em várias configurações, de acordo com as diferentes circunstâncias de cada país. Nos termos registrados por Salmi (2009), as intervenções são: (a) assistência técnica e orientação; (b) facilitação e intermediação; (c) apoio ao financiamento de estudos.

- Assistência técnica e orientação para ajudar os países: a) identificar opções possíveis e capacidade de financiamento; b) decidir sobre o número de universidades de elite de que precisam e que podem financiar de forma sustentável, com base em uma análise orientada pelos limites financeiros existentes e projetados; c) definir em cada caso a missão e nicho específicos da instituição, e d) desenvolver a articulação com o resto do sistema de ensino superior a fim de evitar distorções na alocação de recursos.

- Facilitação e intermediação para ajudar as novas instituições de elite a ganhar experiências internacionais relevantes por meio de workshops e viagens de estudos. Isso pode envolver a ligação com instituições parceiras estrangeiras com potencial para fornecer apoio ao desenvolvimento de capacidades, durante os anos de início da nova instituição, ou durante o período de transformação da instituição existente que aspira a se tornar classe mundial. O Banco Mundial também pode facilitar o diálogo sobre a política de continuar reunindo as diferentes partes interessadas e parceiros, chegar a um acordo sobre a visão e obter apoio para a nova instituição ou instituições.

- Apoio ao financiamento de estudos, antes do investimento, na concepção do projeto e custos de investimento para o atual estabelecimento da instituição proposta (SALMI, 2009, p. 51).

Na perspectiva da alteração do conceito histórico de universidade, é relevante destacar os aspectos da internacionalização na dimensão universidade de classe mundial: (a) a redução da pluralidade de modelos institucionais que possam oferecer uma educação superior de qualidade e (b) a fuga de cérebros que trava a capacidade dos países de reter os talentos necessários ao desenvolvimento cultural e social (MAUÉS e BASTOS, 2017, p. 334).

Os aspectos discutidos neste tópico indicam que, no cenário de globalização econômica, marcado pela financeirização e pelos fortes apelos dos organismos internacionais, as universidades também passam por uma reconfiguração de suas funções institucionais, tendo na internacionalização os desafios a serem enfrentados, os quais se

apresentam em escala local, nacional, internacional e transnacional, pois há inúmeras instituições interessadas em tornar-se UCM.

Os contornos desse grupo seleto de universidades são definidos a partir de indicadores oriundos de sistemas avaliativos produtores de *rankings*, que resultam de avaliações periódicas, conduzidas por órgãos específicos de credenciamento ou de ranqueamento.

Embora a internacionalização, entendida como a busca de padrão de universidade de classe mundial, seja um apelo forte, não é a única razão da internacionalidade da universidade, há inúmeras outras razões, inclusive aquelas próprias da dimensão geopolítica. Lembrando que, ao definir a política, os programas e a agenda nacional de educação, os gestores têm em mãos as demandas nacionais e supranacionais.

Os elementos que compõem esse cenário, enquanto elementos definidores da política nacional de internacionalização da educação superior, serão analisados no tópico seguinte.

3.4. POLÍTICA NACIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO: agenda, programas e agências

As reflexões encaminhadas nos tópicos anteriores indicaram que o processo de internacionalização da educação superior produz reconfigurações na instituição universitária, com mudanças na gestão e na cultura organizacional.

No campo do sistema de ensino produz regulações ajustadas à geopolítica dos países e blocos envolvidos. São alterações de caráter transnacional, marcadamente de interesse econômico e político, modificando as relações de poder, nas quais atuam os países hegemônicos e os periféricos (BRUNO; CAFFE, 2017). Com o protagonismo de instâncias transnacionais, ocorre a valorização da competição internacional, fruto da multirregulação (BARROSO, 2005).

3.4.1. Agenda e programas internacionais

Ao tratar da reconfiguração dos modelos de universidade, Felix (2008) analisa os efeitos e as mudanças promovidas pelos processos de avaliação institucional externa nas universidades e reconhece “a agenda política dos organismos internacionais (BM e UNESCO) com ênfase no binômio diferenciação e diversificação bem como a agenda dos processos internacionalização e transnacionalização da Educação Superior”. Essas agendas influenciam os modelos das instituições contemporâneas.

No setor de educação superior, a cooperação do Banco Mundial com governos de países em desenvolvimento e em transição têm se concentrado principalmente em aspectos de reformas sistêmicas. A assistência do Banco Mundial combinou conselho sobre a política a seguir, trabalho analítico, apoio na criação capacidades institucionais e apoio financeiro por meio de empréstimos e créditos a fim de facilitar e acompanhar a concepção e execução de reformas importantes da educação superior (SALMI, 2009, p. 51).

A partir de estudos exploratórios e descritivos de dados, fatos e fenômenos, Felix (2008) aponta que os enfoques dos processos avaliativos externos, vivenciados na época da avaliação e no contexto histórico, alteraram o *status* da instituição universitária e, em decorrência, são introduzidas melhorias nos cursos, a partir das recomendações registradas nos relatórios.

Isso ocorre porque as políticas de regulação e emancipação “estão vinculadas às estratégias de inserção da economia nas grandes transformações que vêm ocorrendo na base produtiva do capitalismo em âmbito mundial” (FELIX, 2008, p. 7).

Em outras palavras, os programas de avaliação institucional podem alterar os modelos de curso e de universidade, pois o intuito é atender aos interesses da sociedade e do capital, tendo como orientação a reconfiguração da avaliação da educação superior com base nas orientações gerenciais.

Quanto à movimentação de estudantes integrantes dos programas de internacionalização, os estudos publicados pela OCDE, em 2015, “sinalizam que, especialmente nas duas últimas décadas, os programas de cooperação acadêmica internacional foram fortemente incrementados” (STALLIVIERI, 2019, p. 4).

Em escala global, “o número de alunos matriculados no Ensino Superior fora do seu país de cidadania aumentou mais de três vezes, de 1,3 milhões em 1990 para quase 5 milhões em 2015, com a expectativa de chegar a 8 milhões em 2020” (STALLIVIERI, 2019, p. 4). Esses dados mundiais refletem uma tendência global, pois indicam que, nos dias atuais, um número significativo de países promove políticas de intercâmbio de estudantes, professores e pesquisadores nacionais e internacionais.

Do ponto de vista da história da internacionalização das instituições universitárias, nos termos descritos por Barata (2019), em 1987, surgiu na Europa o Programa Erasmus, com o objetivo de promover a mobilidade de estudantes universitários no interior da comunidade econômica europeia.

Esta estratégia [Programa Erasmus] é depois reforçada com o chamado Processo de Bolonha, a partir de 1999, destinado a promover a harmonização dos sistemas europeus de Ensino Superior para, justamente, flexibilizá-los e torná-los mais abertos à

Internacionalização. Este processo tem visado a coesão da Europa, através da promoção de uma identidade europeia, mas também a competitividade do seu ensino superior (Barata, 2019, p. 220).

Essas finalidades se aproximam da definição de internacionalização, cunhada por Knight (2005, p. 2), a saber: “a internacionalização corresponde ao processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global com o objetivo, as funções ou o oferecimento do ensino pós-secundário”.

No entendimento de (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008) o Processo de Bolonha consiste na produção de uma política pública de meta-Estado, focada em um meta-campo universitário. Por ser uma política educacional supranacional, comum aos estados-membros da União Europeia, busca a construção de um espaço europeu de educação superior. Consiste em um processo político – que envolve reformas institucionais, realizadas pelo governo nacional de cada Estado membro – que conduziu ao estabelecimento efetivo do sistema europeu de educação superior. Inicialmente, o Processo envolveu 45 países da União Europeia e outros 18 países europeus não pertencentes a esse bloco. Observa-se que, por envolver um número vasto de subsistemas nacionais e de instituições educativas, concentra em si um protagonismo nas esferas de garantia de qualidade da educação.

No campo da internacionalização da educação superior, na América Latina também houve iniciativas exitosas, essa afirmação é confirmada por Stallivieri (2019), que cita uma iniciativa de constituição a uma rede de instituições integrantes universitárias do Grupo de Montevideo:

a Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), atuando desde 1991, é uma rede de instituições públicas e autônomas da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai que, por suas semelhanças em termos de vocações, públicos, estruturas acadêmicas e níveis de serviços, desenvolvem atividades de cooperação. Buscando encontrar respostas aos desafios da gestão universitária na América Latina, esse conjunto de universidades compreendeu a necessidade de unir-se para trabalhar para a excelência e qualidade do ensino superior público, oferecendo diferentes modalidades de programas de mobilidade internacional (STALLIVIERI, 2019, p. 4).

Quanto à concepção do processo de internacionalização na América Latina, o Conselho de Reitores da AUGM, reunido em La Plata, Argentina, em abril de 2017, decidiu a respeito da III Conferência Ensino Superior Regional para América Latina e Caribe 2018 - CRES 2018. Nesse evento, ficou estabelecido que a Associação deve: “contribuir significativamente ao debate e à proposição de diretrizes que se entendam

necessárias à atual situação do ensino superior regional, na América Latina e no Caribe" (AUGM, 2018, p. 1).

Na III CRES, realizada em 2018, definiram-se as ações e as recomendações para a próxima década. Na Declaração resultante da Conferência consta: “Na região, a internacionalização deve sustentar uma cooperação interinstitucional baseada em uma relação solidária entre iguais, com ênfases na cooperação Sul-Sul e a integração regional” (IESALC, 2018). E continua:

Deve promover o diálogo intercultural, respeitando a idiossincrasia e identidade dos países participantes, fomentar a organização de redes interuniversitárias e fortalecer as capacidades nacionais mediante a colaboração interinstitucional e a interação com pares acadêmicos em escala regional e internacional. Isto propiciará a circulação e a apropriação do conhecimento como bem social estratégico, a favor do desenvolvimento sustentável da região e o dos seus países (IESALC, 2018, p. 7).

Conforme expresso na Declaração da III CRES, a internacionalização se constitui em uma ferramenta chave para: (a) transformar a educação superior; (b) fortalecer suas comunidades (c) promover a qualidade e pertinência do ensino, da pesquisa e da extensão; (d) favorecer a formação de cidadãos e profissionais, respeitosos da diversidade cultural, comprometidos com o entendimento intercultural, a cultura de paz e com capacidade para conviver e trabalhar em uma comunidade local e mundial.

Ao anunciar a concepção assumida, também denunciou a internacionalização indesejável à região, eis os termos: “sua antítese seria a concepção de uma internacionalização mercantilista que favoreça os interesses hegemônicos e desnacionalizantes da globalização” (IESALC, 2018, p. 4).

Do ponto de vista teórico, é relevante destacar o entendimento expresso por Dale (2004) que, ao analisar a relação entre globalização e educação, contrasta duas abordagens distintas: (1) a “Cultura Educacional Mundial Comum” e (2) a “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”, conforme Quadro 09.

Quadro 09 - Globalização e educação: abordagem

Abordagem	Características principais
Cultura Educacional Mundial Comum	Uma sociedade, ou política, internacional constituída por Estados nação individuais e autônomos.
Agenda Globalmente Estruturada para a Educação	Forças econômicas operam supra e transnacionalmente para romper e ultrapassar as fronteiras nacionais, reconstroem as relações entre as nações.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base em DALE, 2004.

Quanto à Cultura Educacional Mundial Comum, o autor afirma que esta concepção “procura essencialmente demonstrar a existência e o significado de uma hipotética cultura mundial”, enquanto a Agenda Global Estruturada para a Educação busca imprimir uma nova ordem, ou seja, “mostrar como é que uma nova forma de força supranacional afeta os sistemas educativos nacionais” (DALE, 2004, p. 454).

Cabe, aqui, registrar o entendimento de Barroso (2005) que afirma haver demandas planetárias por reformas educacionais, em nível local, nacional, internacional e transnacional. Diante desses apelos, os governos conduzem as políticas internas e promovem a regulação educacional, num cenário de multirregulação que, na maioria dos casos, reflete a regulação imposta pelos organismos supranacionais. Dessa forma, as reconfigurações locais assumem a Agenda Global Estrutura para a Educação, inclusive na internacionalização da educação superior.

No campo da política nacional de internacionalização da educação superior, há aspectos da regulação supranacional relevantes para o entendimento da universidade do século 21, que serão analisados no tópico seguinte.

3.4.2. Agenda e contexto nacional

De início, é relevante relembrar a presença do por movimento global reformas educacionais. Ao reconhecer essa máxima, importa destacar que nos últimos trinta anos a educação superior brasileira passou por profundas transformas. Nesse período, foram implementadas regulações ancoradas em três pilares distintos e complementares: gestão, avaliação e financiamento.

No caso brasileiro, observa-se que, em 11 de janeiro de 2016, foi publicada a Lei n.º 13.243/2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre os estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Essa lei é conhecida como o “novo marco legal da Ciência, Tecnologia e Inovação”. A sanção desse marco legal, de acordo com a presidente da república na época, “auxiliará no cumprimento da nova agenda nacional que facilitará a relação de cooperação entre a comunidade científica (Universidades e Institutos públicos), o governo e o setor empresarial”, são dados apresentados por Silva Júnior e Kato (2016, p. 139).

O novo Código Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, no entendimento de Silva Júnior e Kato (2016, p. 40), “traduz-se na atualização de um projeto nacional que vem a conta-gotas institucionalizando, desde a década de 1990, o processo de mercantilização da educação superior”.

Todavia, esse instrumento normativo não é o único documento a firmar uma regulação ajustada aos interesses multilaterais, essa forma de conceber o projeto nacional pode ser avaliada também no PNPG (2011-2020), as ações dele derivadas traduzem, de modo claro, o papel que a ciência cumpre na atual etapa de desenvolvimento econômico do país.

Esse entendimento indica que a regulação fomentará as bases legais e institucionais necessárias à geração do conhecimento, contribuindo para o fomento da atual etapa de desenvolvimento econômico do país. Um cenário nacional marcado pela concepção reformista, cuja base de sustentação encontra-se vinculada à multirregulação educacional, na medida em que alcança o subsistema universitário, enquanto microrregulação (BARROSO, 2005).

No caso brasileiro, no campo da internacionalização, foram desenvolvidos programas voltados à ampliação de oportunidades na educação superior, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Dentre os programas implementados, encontram-se iniciativas mais recentes: o Programa Ciências sem Fronteiras³⁰ e o PRINT. Há, também, outros programas lançados e consolidados há mais tempo.

Outro aspecto importante na internacionalização é a regulação dos processos avaliativos, que foi decisiva para a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, tendo contribuído para a implementação e consolidação das políticas de orientação gerencial, que se configura como uma estratégia neoliberal, produtora de inúmeras reformas organizacionais e estruturais nas instituições universitárias, dentre elas a expansão, a diversificação, a diferenciação, a privatização e a internacionalização (MORCHE, 2013; AFONSO, 1999; THIENGO, 2018).

As mudanças nas organizações universitárias são elementos indicativos das inúmeras ações, políticas e programas criados, implantados e implementados pelos Estado brasileiro, tendo como orientação a regulação supranacional (BARROSO, 2005), decorrente dos encaminhamentos e orientações dos organismos multilaterais. No caso da

³⁰ O Programa “Ciência Sem Fronteiras (CsF) nasceu como um ambicioso programa de internacionalização da Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) brasileiro, centrado na mobilidade internacional de profissionais e pesquisadores em fase de formação acadêmica ou já formados. Seu objetivo era “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência, tecnologia, inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional”¹ em diferentes níveis de formação, além da atração de pesquisadores doutores estrangeiros para o país. A iniciativa foi concebida pelo então Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e Ministério da Educação (MEC), sendo sua implementação de responsabilidade das agências de fomento – CNPq e Capes – e da antiga Secretaria de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. O planejamento do programa previa a concessão de 101.000 bolsas de mobilidade internacional, com foco na graduação (78,9% do total das bolsas) em áreas prioritárias, durante o período de 2012 a 2016”. Registraram Feltrin, Santos e Velho (2021, p. 290).

microrregulação implementada pelo Brasil, pode-se verificar que o modelo político normativo adotado flexibilizou a educação superior nacional e reconfigurou a universidade nas dimensões normativa, gerencial e cultural (BALL, 2011).

Nessa perspectiva, no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE³¹, conforme afirma Haddad (2008), consta um conjunto de ações governamentais de indução de políticas para o setor da educação superior. Esse instrumento de planificação apresenta os princípios, as razões e os programas específicos de cada nível de educação (educação básica e educação superior).

A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho. A escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia (HADDAD, 2008, p. 5)

Nos termos das afirmações de Haddad (2008, p. 5), “o PDE é mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada nessa concepção de educação. Os programas que compõem o Plano expressam essa orientação”. No Quadro 10, são apresentados os princípios e as razões afetos à educação superior, constantes no PDE.

Quadro 10 - Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE/2007, educação superior

Princípio	Razões
Expansão da oferta de vagas	É inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional.
Garantia de qualidade	Não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade.
Promoção de inclusão social pela educação	Minorar nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica.
Ordenação territorial	Permitir que o ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País.
Desenvolvimento econômico e social	Fazer da educação superior, enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação do país.

Fonte: Elaboração do autor, uma adaptado de HADDAD, 2008

O Quadro 10, embora demonstre a preocupação com a expansão da educação superior, traz em si elementos distintos daqueles que sustentaram as ações governamentais dos anos de 1990. No entanto, convém destacar que a universidade

³¹ Segundo Simielli (2011, p. 2), “o Ministério da Educação lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que apresentou um conjunto de projetos para a melhoria da educação no país. A principal novidade do Plano foi a introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que prevê que, até 2022, o Brasil alcance a nota seis, atual média dos países pertencentes à OCDE”.

brasileira, nas últimas décadas, passou por fases distintas de reconfiguração, que adotaram estratégias específicas para atender aos seus propósitos e prioridades.

As principais estratégias implementadas na gestão das instituições universitárias foram: (a) o planejamento estratégico, (b) a gestão gerencial, (c) a avaliação por resultados; (d) a expansão da oferta de vagas, cursos e unidades; (e) a reestrutura da rede pública federal e (f) a internacionalização da educação superior. Esses elementos são apresentados no Quadro 11.

Quadro 11 - Elementos de gestão incorporados pelas instituições universitárias

ELEMENTO DE GESTÃO	DESCRIÇÃO	PROPÓSITO
Planejamento estratégico a partir dos anos 1990	Instrumento de gestão, um documento formal que contém a missão, visão, valores, objetivos e metas da organização, além de estratégias e ações a serem seguidas.	Obter bons resultados, via planejamento, incluindo planos (PDI, PPI, PPC), relatórios periódicos e sistemas de controle, acompanhamento e sistemas auditáveis.
Gestão gerencial a partir de 1996	Modelo de gestão que estimula maior responsabilidade ao poder local.	Promover a eficácia do sistema de ensino, orientada por avaliações de resultado.
Avaliação por resultados a partir de 1997	Mecanismo de controle, acompanhamento e regulação, Sistema Nacional de Avaliação Educação Superior	Mensurar, os processos e os resultados obtidos, conduzido por avaliadores internos e externos, incluindo prestação de contas, auditorias e ouvidorias.
Expansão da oferta de vagas, cursos e unidades a partir de 1997	Processo de diversificação, diferenciação e classificação das instituições de ensino superior, via expansão da oferta.	Ampliar a oferta de ensino superior em bases flexíveis e diversificada, incluindo a interiorização.
Reestruturação e expansão da rede pública federal a partir de 2006	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais	Ampliar da oferta, renovar a gestão pedagógica e reestruturar a organização e estrutura acadêmica.
Internacionalização a partir de 2011	Processo internacionalização das funções universitárias, incluindo estratégia de expansão da graduação e da pós-graduação.	Ampliar a eficácia das funções universitárias, via processos avaliativos e ranqueamento.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base em SILVA e GONÇALVES, 2011.

No caso específico da internacionalidade, assumida pelo Governo brasileiro a partir da segunda década dos anos 2000, nota-se que é uma estratégia orientada com base no gerencialismo, pois visa ampliar a eficácia das funções universitária, via processos avaliativos e ranqueamento. Ao articular as demandas institucionais, seguindo princípios gerenciais, o sistema de ensino tem como foco a dimensão internacionais da educação superior, assim se aproxima da transnacionalização das funções universitárias.

Quanto aos níveis ou planos de internacionalização, Morosini (2011) indica que a internacionalização da educação superior pode ser observada a partir de dois planos distintos: (a) o plano do sistema de educação superior e (b) o plano da instituição universitária.

No plano do sistema de educação superior encontram-se as políticas, os órgãos de regulação nacional e as agências de fomento, cujo funcionamento e regulamentações tendem à uniformização ou padronização de procedimentos direcionados às instituições.

O plano da instituição universitária é o local onde são efetivadas as ações, agendas, projetos e programas de cooperação, intercâmbios, parcerias e serviços educacionais próprios da internacionalização.

É importante destacar que, “em termos de compreensão da internacionalização da educação, esses planos estão interconectados porque as instituições estão alocadas em um país. No caso do brasileiro, observa-se que os órgãos governamentais regulam, avaliam e supervisionam a educação superior” (MOROSINI, 2011, p. 94).

Quando esse processo é analisado a partir do sistema de ensino, verifica-se um conjunto de ações de regulação implementadas pelo Governo Federal, um exemplo claro de concentração e indução da política de internacionalização da educação superior na graduação, na pós-graduação e na pesquisa são os programas criados e implementados pela CAPES.

Os efeitos dessa indução podem ser percebidos nos documentos elaborados e publicados pelos órgãos e agências nacionais de regulação e fomento, dentre tantos: (a) o Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020, que define ações específicas de internacionalização da pós-graduação; (b) o Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil, criado pela CAPES, que fixa as linhas gerais da política adotada por esta agência; (c) o Edital n.º 41/2017³², publicado pela CAPES, que estabelece as regras para a seleção de projetos institucionais de internacionalização de instituições de ensino superior ou de institutos de pesquisa; (d) o instrumento de avaliação dos cursos de graduação, publicados pelo SINAES e operacionalizados pelos INEP, que define o entendimento conceitual referente ao termo internacionalização; (e) o instrumento de avaliação institucional externa o SINAES, que define um item específico para avaliar a política institucional de internacionalização das IES avaliadas; (f) o marco legal da Ciência, Tecnologia e Inovação, expresso na Lei n.º 13.243/2016, que dispõe sobre os estímulos ao

³² “Concebido para desenvolver e implementar a internacionalização das áreas de conhecimento, aí prevista a movimentação de professores e alunos, o PrInt estimula a formação de redes de pesquisas. Com essa iniciativa, a Capes pretende ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação e o consequente aprimoramento da qualidade da produção acadêmica desse segmento da educação. A partir de 2019, a Capes investirá R\$ 300 milhões anuais no programa”. Assim, registrou o MEC em seu portal na internet.

desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação.

Quando se analisa a formulação e o desenvolvimento de políticas, é importante considerar que esse processo “acontece no contexto de transição entre um modelo de universidade tradicional e outros de universidade do século XXI”, afirma Sousa (2017, p. 354).

Nessa perspectiva, Morosini (2021) indica que essa transição caracteriza os contextos emergentes. Ao tomar essa premissa como verdadeira, convém destacar que “na discussão e viabilização da política de internacionalização é importante levar em conta aspectos diversos da configuração da sociedade contemporânea, tais como ambiente externo, cidadania, globalização e mundialização”, afirma Sousa (2017, p. 354).

No entendimento de Lima e Contel (2009, p. 1), os “períodos e motivações da internacionalização do setor educacional permanecem subordinados aos interesses do Estado, justificando a formulação de políticas e ações”. Ao analisar as aproximações brasileiras na direção da internacionalização na educação superior, percebe-se que os investimentos nessa direção seguem uma trajetória similar aos arranjos políticos e educacionais observados na história do País.

Nesse sentido, “o processo de internacionalização da educação superior no Brasil pode ser dividido em quatro períodos”, nos termos registrados por Lima e Contel (2009, p. 1). Esses períodos são apresentados no Quadro 12.

Quadro 12 - Periodização das ações de internacionalização no Brasil

Período	Ações	Provedores
1º Período 1930 a 1950	Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase nas missões que traziam professores visitantes.	- Universidades estrangeiras e brasileiras
2º Período 1960 a 1970	Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na presença de consultores e na concessão de bolsas de estudos para realizar mestrado e/ou doutorado no exterior.	- Agências internacionais e Governo brasileiro. - Agências nacionais e internacionais
3º Período 1980 a 1990	- Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na formação de grupos de estudo e pesquisa em torno de temas de interesse compartilhado; - Concessão de bolsas de estudos para realizar doutorado no exterior, em áreas classificadas como estratégicas; - Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na vinda de professores visitantes, na ida de estudantes para realização de poucas disciplinas.	- Agências internacionais e Governo brasileiro; - Agências nacionais e internacionais; - Universidades estrangeiras; instituições de educação superior privadas.
4º Período 2000 em diante	- Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na formação de grupos de estudo e pesquisa em torno de temas estratégicos e de interesse partilhado;	- Governo brasileiro; - Agências internacionais e Governo brasileiro; - Agências nacionais e internacionais;

	- Concessão de bolsas de estudos para realizar doutorado no exterior em áreas classificadas como estratégicas e sem tradição de pesquisa no País; - Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na vinda de professores visitantes, na ida de estudantes para realização de poucas disciplinas; - Projetos de criação de universidades federais orientadas pela internacionalização ativa; - Comercialização de serviços educacionais.	- Universidades estrangeiras e instituições brasileiras de educação superior privadas; - Corporações internacionais; - Universidades corporativas.
--	--	--

Fonte: Adaptação do autor, a partir das contribuições de LIMA e CONTEL, 2009

Os dados do Quadro 12 indicam que em todos os períodos houve a centralidade no papel exercido pelo Estado, que assumiu a responsabilidade de: (a) definir as políticas; (b) estabelecer e financiar programas capazes de favorecer o desenvolvimento do País; (c) contribuir para a promoção da integração regional com a criação de universidades orientadas para este fim.

Quando observados a partir dos aspectos internos e externos, percebe-se que, no período de 1930 a 2020, o processo de internacionalização na educação superior brasileira sofreu sucessivas modificações. No entanto, o subsistema permaneceu pouco internacionalizado, se comparado com os países da América Latina, são conclusões emitidas por Lima e Contel, 2009.

Nos termos das contribuições de Lima e Contel (2009), os aspectos que concorrem para a definição da internacionalidade da educação superior brasileira são: (a) a diversidade do sistema de educação superior brasileiro; (b) a descontinuidades de políticas entre os diferentes governos; (c) a evolução das necessidades identificadas; (d) a alteração das motivações que justificam o investimento em políticas de internacionalização.

Quanto aos aspectos externos, têm-se interesses e motivações de estabelecer programas de cooperação binacionais ou multilateral.

nem sempre as motivações foram semelhantes, sendo que a implantação de políticas governamentais tem sido motivada tanto pela intenção de impulsionar o desenvolvimento nacional, assim como pelo fortalecimento das instituições de educação, dos programas de pós-graduação stricto sensu, da formação de professores e desenvolvimento de expertise demandada pela economia do País. No período mais recente percebe-se ainda preocupação com ações voltadas para a promoção da integração regional (LIMA; CONTEL, 2009, p. 3).

No processo de internacionalização brasileiro, conforme entendimento de Lima e Contel (2009, p. 16), há três dimensões distintas: (a) “os estudantes, professores e pesquisadores são os protagonistas da cooperação acadêmica nas instituições de educação superior”; (b) “o Governo Federal é responsável pela definição de políticas de

internacionalização da educação”; (c) “as agências governamentais são responsáveis pelo desenvolvimento de uma cultura acadêmica internacional”.

Nesse sentido, as agências são responsáveis por: (a) “firmar e divulgar acordos de cooperação”; (b) “trabalhar para a ampliação do número de programas consistentes e pertinentes”; (c) “buscar alternativas de financiamento”. Para exemplificar, é relevante registrar algumas das agências de fomento e regulação brasileiras, as quais são apresentadas no tópico seguinte.

3.4.3. Principais agências brasileiras de fomento

Ao iniciar este tópico, destaca-se um aspecto relevante desta tese: nas últimas “três décadas, a dimensão internacional tornou-se parte integral da educação de nível superior e da pesquisa científica, motivando a emergência da noção de internacionalização” (RAMOS, 2017, p. 1). As instituições universitárias, movidas pelas políticas de indução, se reconfiguraram, na medida em que ingressavam nos programas propostos pelos órgãos do governo central.

Conforme reflexões constantes nos tópicos anteriores, a condução das políticas de internacionalização na educação superior se deu por indução proveniente das agências de regulação e fomento. Portanto, torna-se relevante registrar as principais agência brasileira envolvidas com a inserção internacional das instituições universitárias e de pesquisa. A saber: CAPES, CNPQ, EMBRAPPII, FINEP e FAPESP.

3.4.3.1. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES³³) é uma fundação do Ministério da Educação (MEC). Enquanto administração indireta, desempenha papel de agência reguladora, com foco na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), atuando em todos os estados da Federação.

A CAPES tem sido decisiva para os êxitos alcançados pelo sistema nacional de pós-graduação, tanto no que diz respeito à consolidação do quadro atual, como na construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigem (CAPES, 2022).

Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado, no Brasil e no exterior.

Passados 57 anos desde a criação da CAPES, o Congresso Nacional aprovou por unanimidade a Lei no 11.502/2007, homologada pelo

³³ Informações disponíveis em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional>>

então presidente Luiz Inácio Lula da Silva no dia do aniversário da Coordenação, 11 de julho. Além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, a CAPES também passou a induzir e a fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Tal atribuição foi consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (CAPES, 2022).

As linhas de atuação da CAPES são constituídas de ações desenvolvidas por um conjunto estruturado de programas: (a) avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; (b) acesso e divulgação da produção científica; (c) investimentos na formação de recursos humanos de alto nível, no país e exterior; (d) promoção da cooperação científica internacional; (e) indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (CAPES, 2022).

A CAPES, enquanto agência de fomento da pós-graduação, em seus 70 anos de existências, manteve parceria com a comunidade científica internacional “por meio de acordos bilaterais, com programas que fomentam projetos conjuntos de pesquisa entre brasileiros e estrangeiros ou mesmo na forma de parcerias universitárias binacionais” (CAPES, 2011, p. 45). Em 2011, o número de países envolvidos em suas ações de cooperação internacional chegou a 66. No Quadro 13, constam os principais acordos e programas de cooperação internacional mantidos pela CAPES.

Quadro 13 - Principais Acordos e Programas de cooperação internacional, CAPES

Acordo/programa	Descrição	Criação
Cofecub	Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil	1978
Fulbright	Comissão para o Intercâmbio Educacional e Cultural entre os Estados Unidos da América e o Brasil	1957
DAAD	Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico	1971
Bolsas no exterior	Programas: Doutorado Pleno, Doutorado Sanduiche, Pós-Doutorado no Exterior	1952
PEC-PG	Programa Estudante Convênio de Pós-graduação	1983
Paex	Programa de Apoio à participação em Eventos no Exterior	
Escola de Altos Estudos	Programa Escola de Altos Estudos	2006
Cooperações Sul-Sul	Plano de intensificação das relações entre o Brasil e países da cooperação sul-sul	2004

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base em CAPES, 2011.

Ao revisar o seu Plano Plurianual – PPA 2004-2007, a CAPES redefiniu a dimensão internacional do Programa de Desenvolvimento do Ensino da Pós-graduação e da Pesquisa Científica. Nessa redefinição, com “o intuito de pôr em prática a política institucional em relação à cooperação acadêmica com os países de língua portuguesa”, incluiu a ação 0967: “Cooperação brasileira com os países que integram a comunidade

dos países de língua portuguesa”. Além dessa ação, há outra específica para o fomento das atividades de dimensão internacional: a Ação 0935 – Concessão de bolsas de estudos no exterior (CAPES, 2006; CAPES, 2008).

No período de 2005 a 2007, os descritores específicos de fomento às ações da dimensão internacional no âmbito da CAPES eram: a Ação 0935 – Concessão e Manutenção de Bolsas de Estudos no Exterior, “para pagamento de bolsistas no exterior com predominância de estágios de curta e média duração”; a Ação 0487 – Concessão de Bolsas de Estudos no País, para financiamento de missões de estudo e trabalho no âmbito dos projetos” de cooperação internacional (CAPES, 2008, p. 119).

Em 2008, momento posterior à reestruturação da CAPES, uma das ações específicas da dimensão internacional foi substancialmente alterada. Observa-se que a Ação 0967 passou a ser designada como Concessão de bolsas para Cooperação Internacional e Desenvolvimento Científico e Inovação, sendo a sua finalidade “promover a integração educacional, cultural e científica com os outros países inclusive com os integrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa CPLP, visando atender a política de governo” (CAPES, 2009, p. 58).

Em 2011, dando prosseguimento à agenda estratégica, elaborada em 2010, a CAPES passou por uma reestruturação, com ajuste nos programas do PPA 2011-2015. Nessa reconfiguração, a agência “buscou promover mudanças em seu modelo de gestão das políticas públicas de educação”. As mudanças organizacionais “exigiram a implementação de novos instrumentos gerenciais e a adequação de meios que possibilitassem a superação dos desafios estabelecidos pelo Governo no Plano Nacional de Pós-Graduação” (CAPES, 2012, p. 12). Cabe destacar que o PNPG 2011-2020 contempla de forma incisiva ações específicas de internacionalização da educação superior.

Nos termos apresentados no relatório anual de gestão 2019 (CAPES, 2020, p. 10), a CAPES atua na promoção da internacionalização da educação superior brasileira por meio de programas, acordos de cooperação, convênios e parcerias com agências e instituições internacionais.

Algumas ações desse eixo [internacionalização] são: promover a internacionalização da Pós-Graduação brasileira; aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculada à pós-graduação internacional; incentivar as ações de internacionalização das universidades; e promover a cooperação científica internacional (CAPES, 2021, p. 10).

Em 2011, eram 180 parcerias universitárias e 608 projetos conjuntos que a CAPES mantinha em diversos países, dentre eles França, Alemanha e Estados Unidos, aqui citados por terem sido os precursores da cooperação com o Brasil. Em suma, a CAPES promove o fomento à internacionalização das IES brasileiras e de seus programas de pós-graduação “por meio do apoio financeiro a projetos de pesquisa conjuntos, concessão de bolsas e parcerias com agências de fomento, instituições de Ensino Superior e Institutos de Pesquisa internacionais” (CAPES, 2021, p. 42).

A própria agência anuncia que “estas ações visam a melhoria da qualidade da Educação Superior e a excelência da pesquisa nacional, bem como a formação e o fortalecimento das redes de pesquisa com parceiros internacionais” (CAPES, 2021, p. 42). As ações de fomento da internacionalização desenvolvidas pela CAPES, em 2020, foram: (1) revisão e reformulação de suas ações de internacionalização, em duas dimensões distintas: (a) o Guia para Aceleração da Internacionalização da Pós-Graduação da Universidade Brasileira³⁴; (b) o Plano de Trabalho para Internacionalização³⁵ - PTI; (2) o Programa Institucional de Internacionalização – PRINT; (3) o Programa de Cooperação Internacional.

No âmbito da CAPES, os números da internacionalização, em 2020, foram: (a) 5.550 bolsistas ativos, sendo 4.801 brasileiros no exterior e 749 estrangeiros no Brasil; (b) 48 acordos de cooperação vigentes; (c) 45 países parceiros; (d) 49 programas em execução; (e) investimento de R\$ 218 milhões em ações de internacionalização (CAPES, 2021, p. 42).

3.4.3.2. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é uma fundação pública vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Fomentar a pesquisa científica, tecnológica e de inovação e promover a formação de recursos humanos qualificados para a pesquisa, em todas as áreas do conhecimento, são as suas principais atribuições. A sua finalidade é fomentar a Ciência, Tecnologia e Inovação e atuar na formulação, execução, acompanhamento, avaliação e

³⁴ Um roteiro dos processos de internacionalização para os programas de pós-graduação de Instituições de Ensino Superior brasileiras, que visa a inserção das IES brasileiras no contexto internacional de forma que sejam capazes de marcar presença e ter liderança no campo da Educação Superior e no desenvolvimento científico e tecnológico, inserindo-se dentro das melhores universidades do mundo (CAPES, 2021, p. 42).

³⁵ Um sistema destinado às instituições participantes do Programa Institucional de Internacionalização - CAPES-PrInt, desenvolvido em com a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa – RNP (CAPES, 2021, p. 42).

difusão de suas políticas, contribuindo para o avanço das fronteiras do conhecimento, o desenvolvimento sustentável e a soberania nacional (CNPQ, 2022).

O CNPQ foi criado em 1951 e desempenha o papel de formulação e condução das políticas públicas de ciência, tecnologia e inovação, atuando no desenvolvimento nacional e no reconhecimento das instituições de pesquisa e dos pesquisadores brasileiros pela comunidade científica internacional (CNPQ, 2022).

A Coordenação Geral de Cooperação Internacional – CGCIN, integra a estrutura organizacional do CNPq, tem por atribuição empreender a cooperação científica e tecnológica internacional, apoiando a mobilidade de pesquisadores, o desenvolvimento conjunto de pesquisas, a capacitação de recursos humanos e a participação em organismos internacionais. A sua finalidade é “fortalecer e aperfeiçoar a colaboração internacional em C,T&I, mobilizando competências no Brasil e no exterior, contribuindo para a qualificação de pessoas e promovendo pesquisa, desenvolvimento e inovação" (CNPQ, 2022).

A atuação da CGCIN está centrada no financiamento de projetos conjuntos de pesquisa (intercâmbio científico e tecnológico interinstitucional) e visitas científicas, com foco na formação e capacitação de brasileiros em outros países e de estrangeiros no Brasil, mediante a concessão de bolsas de estudos nas modalidades de especialização, doutorado, doutorado-sanduíche e pós-doutorado, obedecendo a critérios conjuntamente estabelecidos entre o CNPq e a respectiva agência conveniente estrangeira. Nos termos dos acordos – multilaterais ou bilaterais – os quais possibilitam a participação direta com outras agências estrangeiras em projetos e programas de cooperação internacional (CNPQ, 2022).

3.4.3.3. Associação Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial - EMBRAPII

A Associação Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (EMBRAPII) é uma Organização Social qualificada pelo Poder Público Federal que, desde 2013, que apoia instituições de pesquisa tecnológica, fomentando a inovação na indústria brasileira. Nesse mesmo ano, ocorreu a assinatura do Contrato de Gestão com o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTIC, tendo o Ministério da Educação – MEC como instituição interveniente. Assim, os dois órgãos federais são corresponsabilidade pelo seu financiamento (EMBRAPII, 2022).

Embora não seja uma agência de regulação, a contratação da EMBRAPII a concede o status de organização responsável pelo fomento de um determinado seguimento. Essa contratação parte do reconhecimento das oportunidades de exploração

das sinergias entre instituições de pesquisa tecnológica e empresas industriais, em prol do fortalecimento da capacidade de inovação brasileira (EMBRAPII, 2022).

A EMBRAPPI tem por missão “apoiar instituições de pesquisa tecnológica, em selecionadas áreas de competência, para que executem projetos de desenvolvimento de pesquisa tecnológica para inovação, em cooperação com empresas do setor industrial” (EMBRAPPI, 2022).

Essa agência governamental atua por meio da cooperação com instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, tendo como foco as demandas empresariais e como alvo o compartilhamento de risco na fase pré-competitiva da inovação. Ao compartilhar riscos de projetos com as empresas, tem objetivo de estimular o setor industrial a inovar mais e com maior intensidade tecnológica para, assim, potencializar a força competitiva das empresas tanto no mercado interno como no mercado internacional (EMBRAPPI, 2022).

3.4.3.4. Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP

A Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) é uma empresa pública do Governo Federal, vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, exerce função na implementação de políticas, programas e ações estratégicas para o Estado na área de CT&I. Atua, também, na coordenação e articulação de esforços locais e nacionais para o atingimento de resultados para toda a sociedade, com foco em ações estratégicas, estruturantes e de impacto para o desenvolvimento sustentável (FINEP, 2022).

A FINEP tem por objeto social apoiar estudos, projetos e programas de interesse para o desenvolvimento econômico, social, científico e tecnológico do País, tendo em vista as metas e prioridades setoriais estabelecidas nos planos do Governo Federal. Sua missão é promover o desenvolvimento econômico e social do Brasil por meio do fomento público à Ciência, Tecnologia e Inovação (FINEP, 2022).

Atua, também, como Secretaria Executiva do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT). Por mais de 50 anos, a FINEP tem contribuído para a qualidade e sustentabilidade do desenvolvimento nacional, na cadeia da inovação, da Ciência, Tecnologia e Inovação em empresas, universidades, institutos tecnológicos e outras instituições públicas ou privadas (FINEP, 2022).

3.4.3.5. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) é uma agência de fomento à pesquisa científica e tecnológica do país. Com autonomia e orçamento garantidos por lei, está ligada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico e

apoia a pesquisa e financia a investigação, o intercâmbio e a divulgação da ciência e da tecnologia produzida no Estado (FAPESP, 2022).

A FAPESP apoia a pesquisa científica e tecnológica por meio de Bolsas e Auxílios a Pesquisa que contemplam todas as áreas do conhecimento. As Bolsas se destinam a estudantes de graduação e pós-graduação; e os Auxílios, a pesquisadores com titulação mínima de doutor, vinculados a instituições de ensino superior e de pesquisa paulistas (FAPESP.2022).

Com a apresentação das agências de fomento das ações de pesquisa e pós-graduação brasileira, torna-se relevante destacar que o aparato institucional no qual se dá a regulação das ações de internacionalização, mediada pelas agências de fomento, tem o seu foco principal na gestão das instituições universitárias, na pós-graduação, na ciência e na inovação, considerando que a produção do conhecimento científico no país se encontra sediada, prioritariamente, na pós-graduação (MOROSINI, 2011).

Isso posto, entende-se como oportuno registrar o entendimento de que, para além das orientações de viés mercadológico norteadoras de um determinado modelo de internacionalidade da educação superior, é relevante registrar o caráter universal do conhecimento científico produzido e gerenciado pelas instituições universitárias.

Assim, as ações e agendas da instituição universitária, embora sofram indução proveniente do sistema, via agência de fomento e regulação, são compromissos e responsabilidades da universidade que as executa, pois na medida em que se envolve com a dimensão internacional, também se acirra o seu compromisso com o desenvolvimento local, nacional e regional.

Embora a apropriação e a produção científica ocorram de forma hegemônica e estejam, de certa forma, delimitadas pela geopolítica do conhecimento, cabe registrar que ainda existe espaço para atuação da universidade no campo da internacionalização horizontal das universidades, principalmente com foco na interação entre as instituições universitárias da porção sul do planeta.

Cabe, aqui, registrar e anunciar as reflexões que serão desenvolvidas no próximo capítulo, o qual tratará do contexto em que se deu o surgimento e o desenvolvimento das instituições federais da região Centro-Oeste, com destaque para as ações desenvolvidas na dimensão internacional.

4. UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE: contexto institucional e internacionalização na educação superior

O homem não pode subtrair-se em absoluto à ação das condições naturais, políticas e culturais de seu espaço vital (HASSINGER, 1958, p. 19).

Ao reconhecer o caráter histórico da instituição universitária, a que se reconhecer, também, a sua trajetória milenar na sociedade ocidental. No caso brasileiro, a universidade, como tal, é recente, tem menos de cem anos. Na próxima década, os brasileiros poderão comemorar o centenário da constituição formal e duradoura da universidade brasileira.

Nesse cenário nacional, foi desenvolvida a investigação, cujos resultados são apresentados nesta tese. A referida pesquisa teve por objetivo geral analisar as ações institucionais de internacionalização implementadas pelas universidades da região Centro-oeste, constantes nos atos internos expedidos e publicados pelas instituições pesquisadas, especificamente os instrumentos gerenciais: o plano de desenvolvimento institucional, o relatório de gestão e o plano institucional de internacionalização.

Para construção deste capítulo foi definido o seguinte objetivo: apresentar e caracterizar as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da região Centro-Oeste, destacando os programas/ações de internacionalização de cada uma delas.

Para tanto, serão analisadas as características das IFES regionais, com foco na trajetória individual de cada uma, considerando o contexto e as configurações políticas, institucionais e acadêmicas na consolidação do subsistema de educação superior brasileiro. Serão consideradas as particularidades, sendo identificados e qualificados os principais elementos, programas, ações que compuseram as agendas e estratégias de internacionalização por elas implementadas.

No cenário de institucionalidade universitária, serão observados os aspectos de reconfiguração institucional produzidos pelas políticas implementadas pelos Ministério da Educação (MEC) e pelas agências oficiais de regulação e fomentos da graduação, da pós-graduação e da pesquisa nacional.

Destaca-se, aqui, o peso da instituição universitária no sistema nacional e mundial de poder, sem perder de vista as políticas domésticas, resultantes das relações

bilaterais e multilaterais, enquanto forças indutoras das agendas implementadas pelo sistema de educação superior, no cenário de multirregulação educacional.

Convém registrar o conceito de internacionalização assumido nesta tese: a internacionalização é um processo intencional de integração dos objetivos, funções e agendas universitárias à dimensão internacional, intercultural ou global, envolvendo os professores, os estudantes e os funcionários, com propósito de melhorar o ensino, a pesquisa e os serviços prestados pela universidade, tendo como finalidade contribuir para o avanço da sociedade, na medida em que produz mudanças organizacionais na instituição universitária (HUDZKI, 1998, KNIGHT, 2008; DE WIT, 2015).

Isso posto, passa-se ao delineamento das características próprias do surgimento da instituição universitária em território brasileiro, com destaque para as primeiras universidades implementadas no Brasil.

4.1. O INÍCIO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

De início, é pertinente destacar que, no período de colonização europeia da América, no território de domínio português, inexistiu instituição de ensino superior, nos moldes como os conhecemos hoje. Essa condição durou até o início dos anos de 1800. A situação no Brasil colônia foi alterada quando da transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, ocorrida em 1808.

Nos primeiros anos da presença da Família Real em terras tropicais, teve início a criação e implantação das primeiras faculdades isoladas, instaladas na Bahia e no Rio de Janeiro, seguindo o modelo francês da época.

No Brasil, o príncipe regente (a partir de 1817, rei D. João VI) não criou universidades, apesar de aqui reproduzir tantas instituições metropolitanas. Em vez de universidades criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura: de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de Engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois (CUNHA, 2000, p. 153).

Após a independência foram criadas faculdades em outras localidades, seguindo o modelo iniciado por D. João VI. Cunha (2000, p. 155) afirma que “durante todo o período imperial (1822-1889), o ensino superior ganhou mais densidade. Cátedras se juntaram em cursos que, por sua vez, viraram academias, mas o panorama não se alterou substancialmente”.

O ensino superior no Brasil teve sua origem no modelo de instituto isolado, com natureza profissionalizante, como exemplo a engenharia militar e a medicina aplicada, ofertadas em faculdades isoladas, marcadas pela ausência de organização entre si.

Nenhuma instituição com *status* de universidade existiu no período colonial nem no imperial. Durante todo este último período, dezenas de propostas de criação de universidades foram feitas, nenhuma tendo sucesso. Na última fala do trono, o imperador Pedro II anunciou o propósito de criar duas universidades, uma no sul outra no norte do país (CUNHA, 2000, p. 161).

O período imperial terminou e a ausência da universidade brasileira persistia. No fim dos anos de 1880, “o ensino superior era limitado em número de estabelecimento e de estudantes”, afirma Cunha (1986, 147), conforme Quadro 14.

Quadro 14 - Ensino Superior existente no Brasil, no fim do Império

Áreas do Saber	Localidades	Número de Estudantes
Medicina e correlatos	Rio de Janeiro	2.300
Engenharia e correlatos	São Paulo	
Direito	Ouro Preto	
Agronomia	Salvador	
	Recife/Olinda	
	Cruz das Almas – BA	
	Pelotas – RS	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base em CUNHA, 1986.

O início do período republicano apontou como uma fase de alterações no campo educacional. Segundo Cunha (2000, p. 157), “as transformações do ensino superior nas primeiras décadas da República foram marcadas pela facilitação do acesso ao ensino superior resultado, por sua vez, das mudanças nas condições de admissão e da multiplicação das faculdades”. O modelo de faculdades e escolas superiores permaneceu até 1930 e não se extinguiu nos anos seguintes. A “República retardou muito a criação de universidades, devido à rejeição dos positivistas a tal instituição”, destaca Cunha (2000, p. 16).

Observa-se que as primeiras universidades criadas no Brasil datam do início do século 20, conforme Quadro 15. No entanto, o período de duração dessas instituições foi breve, somente na década de 1930 a universidade brasileira ganhou solidez.

Quadro 15 - As cinco primeiras universidades do Brasil, anterior a 1930

Ordem	Nome Iniciativa	Ano Criação	Curso Faculdade	Situação
Primeira	Universidade de Manaus Interesse privado	1909	- Engenharia - Direito - Medicina - Farmácia - Odontologia - Formação de oficiais da Guarda Nacional	Extinta em 1926. Restou a Faculdade de Direito, incorporada pela Universidade Federal do Amazonas, em 1962.
Segunda	Universidade de São Paulo Interesse privado	1911	- Medicina - Odontologia - Farmácia - Comércio - Direito - Belas Arte	A instituição tornou-se inviável em termos financeiros e dissolvida em 1917.
Terceira	Universidade do Paraná A iniciativa de profissionais locais, com apoio do governo estadual, que aprovou dotações orçamentárias.	1912	- Direito - Engenharia - Medicina - Farmácia - Odontologia - Comércio	A instituição foi dissolvida; restaram como faculdades livres: a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Engenharia e Faculdade de Direito. Em 1950, essas faculdades foram incorporadas à Universidade Federal do Paraná.
Quarta	Universidade do Rio de Janeiro A partir de autorização legal conferida ao presidente da República pelo Congresso Nacional, cinco anos antes.	1920	Reunião de faculdades profissionais preexistentes: - Medicina - Engenharia - Direito	A instituição universitária nascente foi bastante débil.
Quinta	Universidade de Minas Gerais por iniciativa do governo do estado.	1927	Aglutinação de faculdades: - Engenharia - Direito - Medicina - Odontologia - Farmácia	A instituição universitária nascente foi bastante débil.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base em CUNHA, 1986.

Dentre as cinco universidades constantes da Quadro 15, somente duas vingaram e permaneceram: a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 e a Universidade de Minas Gerais, criada em 1927. As demais tiveram os seus projetos de universidade diluídos, sendo parte das suas faculdades isoladas aglutinadas, quando da criação de universidades federais locais, exceto a Universidade de São Paulo que foi totalmente dissolvida por decisão dos sócios proprietários (CUNHA, 1986).

Em 11 de abril de 1931, houve a promulgação de dois decretos relevantes para o entendimento da educação superior nacional: o Decreto n.º 19.850, que criou o Conselho Nacional de Educação e o Decreto n.º 19.851, que dispõe sobre o ensino superior do Brasil, denominado de Estatuto das Universidades Brasileiras³⁶. Com a promulgação do Estatuto “houve desdobramentos no campo do ensino superior, notadamente, a centralização político administrativa iniciada com a criação do Ministério da Educação, registra Cunha (2000, p. 294).

Como se percebe, o centralismo político foi mantido na política de educação superior nos anos de 1930 e esteve presente no Estatuto das Universidades Brasileiras. No entanto, o entendimento de Vieira e Freitas (2003, p. 90) indica que “a Constituição de 1934 traduz uma fase de maior liberdade de expressão”. As autoras registram que esta concepção viabilizou a criação de duas importantes instituições universitárias: a Universidade de São Paulo³⁷, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal³⁸ (UDF), em 1935.

É relevante destacar o cenário de mudanças ocorridas, nesse período, presentes, também, nos Estados da Região CO. Em 1934, criou-se a primeira instituição de ensino superior do Estado de Mato Grosso, a Faculdade de Direito de Cuiabá, essa iniciativa não se concretizou plenamente, por mais de uma vez a instituição teve as suas portas fechadas e, em 1970, passou a integrar a recém-criada Universidade Federal de Mato Grosso (BENFICA, 2019). Nota-se que essa iniciativa segue o padrão da época, um sistema de ensino superior centralizado, marcado pela predominância de faculdades insoladas (CUNHA (2000).

Quanto ao centralismo das decisões educacionais, Vieira e Freitas (2003, p. 90) afirmam que a “Constituição de 1937, por sua vez, assinala o aprofundamento do autoritarismo da ditadura”. Nessa direção, é importante destacar que, em momento anterior, quando da definição dos modelos de ensino superior a serem seguidos no Brasil, também se observam as marcas do centralismo das decisões educacionais.

³⁶ “O Estatuto estabeleceu os padrões de organização para as instituições de ensino superior em todo o país, universitárias e não universitárias. Cada universidade seria criada pela reunião de faculdades (pelo menos três dentre as seguintes: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras)” (CUNHA, 2000, p. 165).

³⁷ “A criação da Universidade de São Paulo – USP, em 1934, costuma ser vista como o marco mais importante dos anos pós-30, expressão de uma nova concepção de universidade, de atividade científica, de pesquisa desinteressada e de estudos superiores de alto nível, destinados à formação da futura elite dirigente, expressão da vontade de empresários e intelectuais paulistas” (VELHO, 1996, p. 36).

³⁸ A Universidade do Distrito Federal teve vida curta, criada por Anísio Teixeira em 1935, foi dissolvida em 1939, tendo parte de suas faculdades incorporada pela Universidade do Brasil (CUNHA, 2000, p. 164).

A Reforma Francisco Campos de 1931 – e seus desdobramentos – estabelecem a universidade e os institutos isolados como modelos de instituição de ensino superior para todo o país. Mas a reforma centraliza as decisões sobre educação, em especial a de nível superior, nas mãos do governo federal e instaura um modelo único de universidade num país tão cheio de contrastes como o Brasil (VELHO, 1996, p. 36).

Embora o Governo Federal houvesse instituído o estatuto das universidades nos anos de 1930, o número de universidades existentes no Brasil era reduzido frente ao número de instituições isoladas. Cunha (2000, p. 164) afirma que “ao fim da era de Vargas, em 1945, eram cinco as instituições universitárias, em meio a dezenas de faculdades isoladas”.

As universidades citadas por Cunha (2000) são: (1) a Universidade do Rio de Janeiro, que havia passado a se chamar Universidade do Brasil desde 1937, que se pretendia modelar com suas faculdades e escolas nacionais; (2) a Universidade de Minas Gerais, que permaneceu com o *status* adquirido; (3) a Escola de Engenharia de Porto Alegre, que foi credenciada como universidade em 1934; (4) a Universidade de São Paulo, uma bem sucedida variante do modelo federal; (5) a Universidade Católica do Rio de Janeiro, originária da congregação da Faculdade Católica de Filosofia, a Faculdade Católica de Direito e da Escola de Serviço Social, todas com sede no Distrito Federal.

As mudanças processadas “a partir da década de 1930 com a retomada do protagonismo público se acentuou nas décadas de 1940, 1950 e início dos anos 1960 por meio da federalização de instituições estaduais e privadas e com a criação de novas universidades federais”, destaca Saviani (2010, p. 1).

Conforme Cunha (1989), em 1945, o ensino superior brasileiro era constituído por 5 universidades e 293 estabelecimentos isolados, com 27.253 estudantes matriculados. As universidades tinham se organizado por aglutinação de instituições isoladas, exceto a universidade de Porto alegre, cuja origem foi a diferenciação da Escola de Engenharia. Essa tendência prosseguiu nas décadas seguintes.

O governo getulista, quanto à educação superior, “salientava o valor dado ao trabalho universitário e à elevada especialização. Esta política procurava demonstrar que se tornava imprescindível a formação de cientistas, capazes de elaborar novos conhecimentos com os quais se construiria a emancipação econômica do país”, destaca Vieira (2015, p. 64).

Nessa perspectiva, é relevante registrar que, em 1951, foram criadas duas instituições de reconhecida contribuição ao desenvolvimento da ciência e da pós-

graduação brasileira: (a) CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior e (b) o CNPQ – Conselho Nacional de Pesquisa.

No período de 1946 a 1964, o ensino superior brasileiro foi marcado por processo de transformação, que incluiu a expansão, integração e modernização do setor, cuja raiz encontra-se no deslocamento dos canais de ascensão social, gerador de demanda, cada vez maior, por educação escolar, inclusive de nível superior, afirma Cunha (1989).

Nos anos de 1950, se estabelece o sistema federal de ensino superior, sendo nomeado os professores catedráticos, os diretores, os docentes auxiliares e o pessoal administrativos das escolas superiores da rede federal, destaca Vieira (2015, p. 64).

Esse movimento amplo de transformação do ensino superior, visto nas décadas anteriores, além de ser desejado pela sociedade, forneceu os fundamentos políticos e administrativos necessários à criação das primeiras universidades federais da região Centro-Oeste, que será analisada no tópico seguinte.

4.2. UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE: história, contexto e dimensões

No cenário de criação de cursos e faculdades isoladas, observado nas décadas anteriores a 1960, encontram-se algumas que se tornaram embriões das atuais instituições universitárias da região Centro-Oeste, as quais passaram a integrar a estrutura das universidades federais criadas a partir dessa década.

Na região Centro-Oeste, são três as instituições criadas no modelo isolado que, posteriormente, foram convertidas ou aglutinadas para compor universidades federais, são elas: (a) a Academia de Direito de Goiás, criada em 1898, hoje integrando a Universidade Federal de Goiás; (b) a Faculdade de Direito de Cuiabá, criada em 1934 e incorporada à Universidade Federal de Mato Grosso; (c) a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, criada em 1962, aglutinada à Universidade Estadual de Mato Grosso e, posteriormente, transformada em Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, via federalização.

Na atualidade, na região Centro-Oeste do Brasil, há 8 universidades federais, são elas: (1) Universidade Federal de Goiás – UFG, criada em 1960, com sede em Goiânia e *campi* no interior do Estado; (2) Universidade de Brasília – UNB, criada em 1961, com sede em Brasília e *campi* em outras cidades do Distrito Federal; (3) Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, criada em 1970, com sede em Cuiabá e *campi* no interior do

Estado; (4) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, federalizada em 1979, com sede em Campo Grande e *campi* no interior do Estado; (5) Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, criada em 2005, por desmembramento, com sede em Dourados; (6) Universidade Federal de Rondonópolis – UFR, criada em 2018, por desmembramento, com sede em Rondonópolis; (7) a Universidade Federal de Jataí – UFJ, criada em 2018, por desmembramento, com sede em Jataí; (8) a Universidade Federal de Catalão UFCAT, criada em 2018, por desmembramento, com sede em Catalão.

Observa-se que as três novas universidades federais da região, criadas em 2018, não integram a pesquisa de forma explícita e independente, por duas razões básicas: (a) o período delimitado para a pesquisa, inicialmente foi delimitado para cobrir o intercalo do 2006 a 2018, logo, na inexistência das 3 IFES recém-criadas; (b) os dados e ações das novas universidades, no período delimitado para a pesquisa, pertence às Universidades de origem do desmembramento, respectivamente.

No período anterior a 2018, a Universidade Federal de Rondonópolis integrava UFMT, na qualidade de Câmpus de Rondonópolis, com o desmembramento, tornou-se instituição autônoma. De igual forma, as duas novas universidades goianas, a Universidade Federal de Jataí e a Universidade Federal de Catalão, integravam a UFG, na época, Câmpus de Jataí e o Câmpus de Catalão, respectivamente.

Com os esclarecimentos preliminares a respeito da totalidade de IFES do CO, passe-se aos aspectos históricos do surgimento das instituições federais dessa região do país. Observa-se que as cinco universidades pesquisadas foram criadas a partir dos anos de 1960, conforme consta no Quadro 16.

Quadro 16 - Universidades Federais da Região Centro-Oeste, ato de criação, vinculação e antecedentes

IFES	Criação	IES pré-existente	Antecedentes
UFG	Lei nº 3.834C 14.12.1960	1898 - Academia de Direito de Goiás 1947 – Faculdade de Odontologia de Goiás 1954 – Escola de Engenharia do Brasil Central 1956 – Conservatório Goiano de Música 1960 – Faculdade de Medicina de Goiás	Surge da aglutinação de 5 faculdades isoladas
UNB	Lei nº 3.998 15.12.1961	IES nova	Uma nova universidade, para uma nova capital, para um novo Brasil
UFMT	Lei nº 5.647 10.12.1970	1934 - Faculdade de Direito de Cuiabá; 1966 - Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá	Surge da fusão de Faculdades isoladas
UFMS	Lei nº 6.674 05.07.1979	1962 - Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande	Com a divisão do Estado de MT houve a Federalização da UEMT.
UFGD	Lei nº 11.153 29.07.2005.	1970 - Centro Pedagógico de Dourados/UEMT. 2005 – Campus de Dourados/UFMS	Desmembramento da UFMS

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir dos dados obtidos em documentos das IFES pesquisadas.

Conforme consta na Quadro 16, dentre as cinco universidades pesquisadas, duas foram criadas no início da década de 1960 (UFG e UNB); duas outras foram instituídas na década de 1970 (UFMT e UFMS) e uma consolidada na primeira década dos anos 2000 (UFGD), que surgiu a partir do desmembramento de uma unidade universitária existente na cidade de Dourados.

Os dados indicam que a UFG, ao ser criada, aglutinou cinco instituições isoladas pré-existent, dentre elas a Acadêmica de Direito de Goiás, criada em 1898, nos primeiros anos da república brasileira, momento no qual a criação de universidade não era possível no Brasil (CUNHA, 1986).

Mais adiante, encontra-se a criação da terceira IFES da região CO, a UFMT, cujo surgimento aglutinou faculdades isoladas pré-existent, dentre elas a Faculdade de Direito de Cuiabá, criada em 1934.

Os atos de criação da UFG e UFMT seguiram duas tendências da época: (a) a criar de universidade federal mediante a incorporação ou aglutinação de instituições isoladas de ensino superior pré-existent (CUNHA, 1986); (b) a preferência por criar e implantar universidade federal na capital do Estado (TISCHER; ROCHA, 2019).

Diferentemente das demais, a UNB surgiu de uma iniciativa inovadora³⁹. Ao ser criada em 1961, a partir do zero, como universidade nova, incorporou as demandas provenientes da mudança da capital federal para Brasília, sendo implantada a partir de um projeto arrojado de instituição universitária, com viés voltado para um novo modelo de universidade, contemplando o ensino, a pesquisa e a extensão.

A UFMS teve como embrião a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande que, juntamente com outras unidades existentes na parte sul do estado, na década de 1960, passaram a integrar a então Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), a qual foi federalizada em 1979, assim surge a atual UFMS, uma universidade *multicampi*.

Compondo outro modelo, o qual se revelou marcante no século 21, surgiu a mais recente das universidades pesquisadas, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A gênese da UFGD é o Centro Pedagógico de Dourados, criado em 1970, tendo integrado a Universidade do Estado de Mato Grosso UEMT e, posteriormente, compôs a estrutura *multicampi* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, denominado

³⁹ Conforme afirmação de Cunha (1989, p. 256), “ao mesmo tempo em que se criava a Universidade de Brasília, símbolo do ensino superior modernizado, era promulgada a lei de diretrizes e bases da educação nacional, mantendo a cátedra vitalícia, de acordo com a Constituição de 1946. A instituição da cátedra vitalícia constituía, na época, um resíduo arcaico. Contra ela investiram professores, estudantes, ministros e até mesmo alguns membros do Conselho Federal de Educação”.

Câmpus Universitário de Dourados. Por fim, em 2005⁴⁰ foi desmembrado da UFMS, tornando-se a Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

Observa-se que a modalidade desmembramento⁴¹ de *campus* de universidade consolidada é uma tendência de criação de novas instituições universitárias federais inaugurada no início dos anos 2000 (TISCHER; CUNHA, 2019), estando presente na política de expansão até o final da segunda década do século 21. No Quadro 17, é apresentada uma síntese das modalidades de surgimento das universidades federais da região CO, no período de 1960 a 2020.

Quadro 17 - Universidades Federais da Região Centro-oeste: o início

IFES	Ano	Tipo de surgimento
UFG	1960	Aglutinação/Incorporação
UNB	1961	Instituição nova
UFMT	1970	Fusão
UFMS	1979	Federalização
UFGD	2005	Desmembramento
UFR	2018	Desmembramento
UFJ	2018	Desmembramento
UFCat	2018	Desmembramento

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Quanto ao surgimento, observa-se que as primeiras universidades federais da Região CO foram criadas a partir da década de 1960. Nesse momento, estavam em andamento as políticas de expansão, integração e modernização da educação superior brasileira. Esse movimento contemplava ações específicas e decisivas na graduação e na pós-graduação, envolvia também a pesquisa e a inovação tecnológica (CUNHA, 1989).

As cinco Instituições Federais de Educação Superior – IFES da região CO foram criadas e instaladas em momentos, contextos e dimensões distintos. Mesmo com toda a distinção entre elas, nota-se que estão interrelacionadas, nos aspectos atinentes à organização acadêmica inicial, à reorganização das estruturas e aos ajustamentos ocorridos a partir dos anos 1970.

O primeiro movimento experimentado pelas IFES pesquisadas foi o desafio do respectivo surgimento, decorrente do processo de criação de uma instituição totalmente nova (UNB), da aglutinação, fusão ou incorporação de instituições pré-existentis (UFG

⁴⁰ Nos termos registrados por Tischer e Rocha (2019, p. 10), em 29 de julho de 2005, foram criadas 6 universidades federais, sendo 5 no modelo *multicampi* e duas por desmembramento, dentre elas a Universidade Federal da Grande Dourados, desmembrada da UFMS, com forte marca da faixa de fronteira.

⁴¹ Das seis universidades criadas por FHC, três foram “por desmembramento de campi existentes e ligados às universidades federais ditas ‘consolidadas’ (criadas durante o Governo Militar como polos ou unidades avançadas das unidades federativas) para o interior” (TISCHER; CUNHA, 2019, p. 2).

e UFMT), da federalização de universidade estadual (UFMS) e do desmembramento de unidade descentralizada de universidade federal consolidada (UFGD).

Cada um desses tipos de surgimento traz, em si, desafios distintos, que são definidores da trajetória da universidade, cada uma experimentou o seu processo de disputa política, próprio da correlação de forças presentes no momento histórico do seu surgimento, dentro de um contexto local, regional, nacional e internacional.

Quanto à implantação, implementação, consolidação e institucionalização das federais em estudo, nota-se que a trajetória individual se deu, em parte ou totalmente, na vigência da reforma universitária de 1968. Mesmo aquelas criadas no início dos anos de 1960 (UNB e UFG) foram alcançadas pelos movimentos da referida reforma universitária⁴².

As demais foram criadas e implantadas na vigência das ações reformistas (UFMT e UFMS). Porém, a mais recente (UFGD) foi criada no interior do processo atual de reconfiguração universitária, iniciado nos anos de 1990. Dessa forma, todas estão circunscritas ao processo de expansão, reestruturação e internacionalização, esse último iniciado na primeira década do século 21.

Quando da fundação das primeiras universidades federais da região CO, estava em vigor o modelo de universidade de cátedra existente desde o início da década de 1950. Com o passar dos anos, esse modelo se tornou obsoleto e foi extinto, surgiu a universidade tecno-burocrática com estrutura administrativa e acadêmica rígida e descolada dos desejos da sociedade, a universidade ‘torre de marfim’, modelo visível nos anos de 1980 (CUNHA, 1989; TISCHER; CUNHA, 2019).

Nos anos de 1990, houve a reestruturação do Estado brasileiro, que fez surgir a universidade pública gerencial, marcada pelo planejamento estratégico (SILVA; GONÇALVES, 2011) e pelos processos avaliativos, os quais envolvem a avaliação de resultados e a prestação de contas aos órgãos federais de controle. Nessa fase, a avaliação se tornou a medida do financiamento e do ranqueamento das instituições universitárias (SGUISSARD, 2005). Hoje, as universidades são instituições tuteladas pelo Estado, com

⁴² Nos termos registrados por Cunha (1989, p. 320), “Em fins de 1968, um grande esforço de fabricação do consenso foi empreendido durante a rápida existência do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Procurando soldar as demandas dos liberais em extinção, dos tecnocratas em ascensão, dos autoritários de sempre (agora com menos fardamento) aos propósitos renovadores de muitos professores, pesquisadores, administradores e estudantes universitários, o GTRU elaborou um anteprojeto de lei que, alterado aqui e ali no MEC e no CFE, bom como no âmbito da Comissão Mista do Congresso, veio a resultar na Lei nº 5.540/68”.

forte apelo à transformação em agências produtoras de conhecimento mercadoria (SILVA JÚNIOR, 2009).

Quanto ao surgimento e à constituição como universidade, é importante destacar que o processo de surgimento e consolidação de novas universidades federais na Região CO encontra-se em andamento. Hoje, entre as oito universidades federal existentes nessa região, quatro foram criadas a partir de 2005, sendo três constituídas em 2018, todas na modalidade desmembramento. Portanto, nos últimos 15 anos surgiram quatro universidades federais na Região CO, o que corresponde a 50% do total, ou seja, nos anos 2000 houve um crescimento de 100 % no número de IFES na região, conforme consta no Quadro 18.

Quadro 18 - Universidades Federais do Centro-oeste, 2020

UF	IFES	Criação	Curso Graduação	Programas Pós-graduação	Matrículas Graduação	Matrículas Pós-graduação	Matrículas Educação Básica	Unidades
GO	UFG	1960	99	72	18.179	8.000	765	3 regionais
DF	UnB	1961	123	93	36.892	9.458	-	4 campi
MT	UFMT	1970	88	43	14.007	1.927	-	4 campi
MS	UFMS	1979	122	40	21.058	2.650	-	10 campi
MS	UFGD	2005	41	20	7.335	1.200	-	Campus sede
MT	UFR	2018	20	*	3.904	*	-	Campus sede
GO	UFJ	2018	25	*	3.191	*	-	2 campi
GO	UFCat	2018	31	*	2.807	*	-	Campus sede

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base nos dados do INEP, 2020 e CAPES, 2020 e Relatórios de Gestão das IFES, 2020.

No Quadro 18, constam os dados referentes às IFES da região CO, inclusive as informações referentes às três novas instituições federais da região, que só foi possível a inclusão por esta tese ser concluída em 2022 e contemplar dados disponibilizados até o ano de 2020, ano em que os dados das novas universidades foram inseridos e disponibilizados na Base do Censo da Educação Superior administrado pelo INEP.

Tabela 03 - Número de IFES no Brasil, 2000 a 2020.

Ano	Gestão	Criadas	Total no Brasil	Total no Centro Oeste
2000	FHC	1	40	4
2002		5	45	4
2005	Lula	8	53	5
2008		2	55	5
2009		2	57	5
2010		2	59	5
2013	Dilma	4	63	5
2018	Temer	5	68	8
2019	Bolsonaro	1	69	8

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base nos dados disponibilizados pelo INEP.

Um elemento importante para caracterizar as universidades federais é a política de expansão, via criação de novas instituições universitárias. No Brasil do ano 2000, havia 39 IFES, sendo 4 na Região CO, hoje totalizam 69 universidades federais, conforme indicado no Tabela 03.

No período de 2000 a 2020, foram criadas 30 universidades federais, sendo 4 na Região Centro-Oeste, dentre elas uma no Mato Grosso do Sul, uma no Mato Grosso e duas em Goiás, todas mediante desmembramento, são elas: UFGD, UFR, UFJ, UFCat.

Conforme afirmações de Tischer e Rocha (2019, p. 12), “nas regiões Norte e Centro-oeste percebe-se uma preferência pelo processo de reestruturação com novos campi em universidades ‘consolidadas’ em detrimento de expansão e criação de ‘novas’ universidades a partir do zero ou transformação e desmembramento”. Essa tendência foi alterada em 2018, com a transformação de 3 *campi* em novas universidades federais.

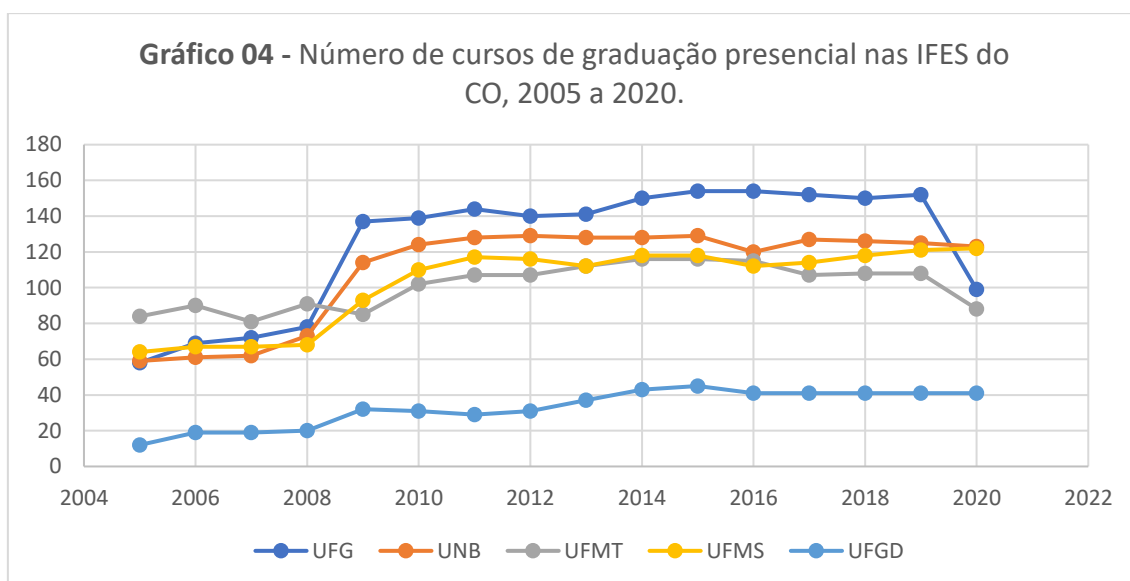
Nesse panorama de expansão via interiorização, há elementos importantes que são indicativos da ampliação da cobertura proporcionada pelas universidades federais da região CO. O número de curso de graduação presencial é um desses indicadores, o qual mostra um aumento expressivo na oferta de curso, conforme dados da Tabela 04.

Tabela 04 - Número de Cursos de Graduação Presencial por IFES, CO, 2005 a 2020

Ano	UFG	UNB	UFMT	UFMS	UFGD
2005	58	59	84	64	12
2006	69	61	90	67	19
2007	72	62	81	67	19
2008	78	73	91	68	20
2009	137	114	85	93	32
2010	139	124	102	110	31
2011	144	128	107	117	29
2012	140	129	107	116	31
2013	141	128	112	112	37
2014	150	128	116	118	43
2015	154	129	116	118	45
2016	154	120	115	112	41
2017	152	127	107	114	41
2018	150	126	108	118	41
2019	152	125	108	121	41
2020	99	123	88	122	41

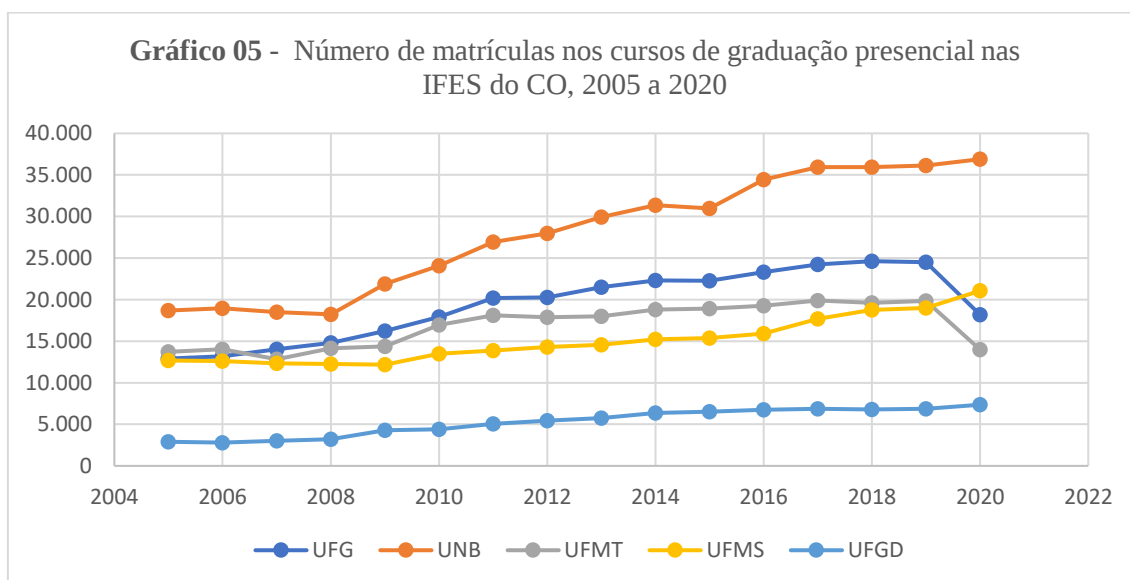
Fonte: Elaborada pelo Pesquisa, com dados disponibilizados pelo INEP

Os dados da Tabela 04 indicam que a expansão no número de cursos de graduação presencial foi constante no período de 2005 a 2020, nas cinco universidades pesquisadas. Observa-se que a mudança na curva de crescimento na expansão ocorreu nos anos de 2009 e 2010, com declínio em 2020 (ver o Gráfico 04).



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com dados disponibilizados pelo INEP.

O acentuado declínio no número de cursos da UFMT e UFG, em parte, se explica pelo desmembramento de *campi*, que foram transformados em universidades independentes, passando os dados a constarem como informações referentes às novas universidades (UFR, UFJ, UFCat), inseridos na base de dados do INEP em 2020. Assim, houve uma redução no número de cursos das IFES que sofreram a saída dos dados referentes às suas unidades anteriores desmembradas.



Fonte: Elaborado pelo Pesquisado, com base nos dados disponibilizados pelo INEP.

Após a apresentação do contexto geral das universidades federais da região CO, passa-se ao contexto e dimensões individualizadas das IFES que compõem essa porção geográfica do País.

4.2.1. Universidade Federal de Goiás - UFG

Os gestores da UFG entenderam relevante destacar no Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2020 o posicionamento da Universidade frente às demandas da sociedade, eis os termos: “as instituições de educação superior (IES), especialmente as públicas e particularmente as federais, possuem um lugar central na sociedade brasileira” (UFG, 2018, p. 7). Essa centralidade das universidades federais se materializa nas ações desenvolvidas pela instituição, na estrutura, na organização, na gestão e nas atividades acadêmicas e científicas desenvolvidas.

Com esse olhar voltado para a relevância das IFES, a UFG se insere na região Centro-Oeste como uma universidade regional *multicampi*, destacando-se no Estado, na região e no país. Para exemplificar o destaque regional da UFG, são analisados o número total matriculados nos cursos de graduação presencial no Estado de Goiás no ano de 2020. Nesse ano, houve 117.391 matrículas estaduais, dessas 18.179 ocorreram na UFG, representando um índice de 15,50 % do universo de graduandos no Estado. Se a esse número forem somados os dados referentes aos seus dois antigos *campi*, tem-se um índice de 22,04 % das matrículas estaduais. Em outras palavras, a estrutura gerenciada pela UFG, naquele ano, foi responsável por quase ¼ das matrículas da graduação presencial goiana.

4.2.1.1. UFG: história e contexto

Quanto aos antecedentes históricos, registra-se que a UFG surgiu da aglutinação de instituições pré-existentes, ou seja, é uma instituição universitária que teve o seu início a partir da “reunião de cinco escolas superiores existentes em Goiânia”: (a) a Faculdade de Direito de Goiás, fundada em 1898 na Cidade de Goiás com o nome de Academia de Direito de Goyaz; (b) a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiás, autorizada a funcionar em 1947 e reconhecida em 1958; (c) a Escola de Engenharia do Brasil Central, autorizada a funcionar em 1954 e reconhecida em 1958; (d) a Faculdade de Medicina de Goiás, autorizada a funcionar em abril de 1960; (e) o Conservatório Goiano de Música fundado em 1956, originalmente Instituto de Música da Escola Goiana de Belas Artes (UFG, 2018). Na Quadro 19, constam as unidades acadêmicas da UFG criadas na década de 1960.

Quadro 19 - Unidades acadêmicas da UFG, 1960

Unidade Acadêmica	Criação	Observação
Faculdade de Direito	1960	
Faculdade de Farmácia e Odontologia	1960	Em 1967 foram desmembradas
Escola de Engenharia	1960	
Faculdade de Medicina	1960	
Conservatório de Música	1960	Em 1968 foi incorporado pelo Instituto de Artes
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	1962	Em 1968 foram desmembradas
Escola de Agronomia e Veterinária	1963	
Instituto de Matemática e Física	1964	
Instituto de Patologia Tropical	1967	
Faculdade de Odontologia	1967	Surgiu com o desmembramento da Faculdade de Farmácia e Odontologia
Faculdade de Farmácia e Bioquímica	1967	Surgiu com o desmembramento da Faculdade de Farmácia e Odontologia
Instituto de Ciências Humanas e Letras	1968	Surgiu com o desmembramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
Instituto de Ciências Biológicas	1968	Surgiu com o desmembramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
Faculdade de Educação	1968	Surgiu com o desmembramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
Instituto de Artes	1968	Incorporou o Conservatório de Música

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base no PDI/UFG-2018-2022.

Nota-se que, em seus passos iniciais, “a UFG era uma universidade centrada no ensino de graduação, na qual a extensão e a pesquisa mostravam-se bastante incipientes” (DOMINGUES, 2010. p. 31). Fato que não era uma exclusividade dessa universidade, pelo contrário, era uma tônica nas universidades brasileiras, principalmente as recém-criadas (CUNHA, 1989).

Além do foco no ensino, há quatro elementos conjunturais relevantes a serem destacados em seus primeiros 10 anos de institucionalidade federal: (a) a Escola de Agronomia e Veterinária surgiu para atender às demandas do setor agropastoril do Estado de Goiás; (b) o Instituto de Matemática e Física se espelhou na estruturação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), de São José dos Campos-SP, que havia introduzido a aglutinação das atividades relacionadas aos conhecimentos básicos em Institutos; (c) o desmembramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, dando origem a três outras unidades acadêmicas: o Instituto de Química e Geociências, o Instituto de Ciências Biológicas e a Faculdade de Educação, foi em decorrência da reforma universitária; (d) em 1968, foi criado o Colégio de Aplicação, com foco na educação básica, vinculado à Faculdade de Educação, transformado em Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à

Educação – CEPAE, em 1994, sendo supervisionado pela Pró-Reitoria de Graduação (UFG, 2018, p. 10).

Nos termos assumidos pelos gestores da UFG, “a reforma implantada pelos militares absorveu, estrategicamente, diversas ideias que estavam em discussão na comunidade acadêmica daquela época [...] há quase uma simultaneidade entre a implantação da UFG e a reforma universitária de 1968” (UFG, 2018, p. 10).

Assim, convém destacar as bases da reforma universitária de 1968: (a) integração estrutural e funcional da universidade, tendo por base o princípio da não duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; (b) concentração dos estudos fundamentais, científicos e humanísticos, em institutos; (c) implantação do sistema departamental; (d) implantação do regime de créditos com matrícula por disciplinas; (e) criação de órgãos responsáveis pela coordenação didático-pedagógica de cada curso, os colegiados de cursos; (f) introdução dos ciclos básicos de estudos; (g) supervisão das atividades administrativas, de ensino e de pesquisa pela administração superior (UFG, 2018).

Nos anos de 1980, teve início o Programa de Interiorização da Universidade, sendo implantado três unidades nas cidades polo do Estado: o Câmpus Avançado de Jataí (CAJ), atendendo a uma antiga reivindicação da sociedade local; o Câmpus Catalão da UFG e uma Extensão da Faculdade de Direito na Cidade de Goiás, via convênio entre a prefeitura da cidade e a UFG. Convém destacar que na cidade de Goiás, em 1898, foi fundada a primeira Faculdade de Direito do estado, a qual deu origem à Faculdade de Direito da Universidade Federal de Goiás (UFG, 2018).

Em 1997, na vigência da Lei 9.394/1996, houve a elaboração do novo Estatuto da UFG, nos termos apresentados pelos gestores, essa atualização buscou solucionar os problemas anteriores, proporcionando melhores condições estruturais para o funcionamento da universidade, que favorecesse um ambiente propício para maior articulação entre o ensino, pesquisa e extensão (UFG, 2018, p. 11).

No Estatuto de 1997, a UFG, com o propósito de ampliar a interação a sociedade, instituiu os seguintes organismos: o Conselho de Integração Universidade Sociedade – CIUS, de caráter não deliberativo; a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura; e as Comissões Coordenadoras das Atividades de Interação com a Sociedade – CCAIS (UFG, 2018, p. 12).

No período de 2006 a 2012, em virtude das políticas implantadas pelo governo federal, houve a efetivação de dois programas de expansão, os quais introduziram novas

mudanças no âmbito da universidade. O primeiro, iniciado em 2006, expandiu as atividades dos Câmpus de Catalão e de Jataí, os quais foram desmembrados em 2018, tornando-se universidades autônomas: Universidade Federal de Jataí e a Universidade Federal de Catalão. O segundo, iniciado em 2008, é o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, que se estendeu até 2012. Esse Programa foi responsável por uma expansão institucional significativa.

Dentre as ações mobilizadas pelo REUNI, estão: (1) a ampliação dos cursos de graduação no Câmpus Catalão, de 7 cursos em 2005, para 26 em 2012; (2) a ampliação do número de cursos de graduação no Câmpus Jataí, de 9 cursos, em 2005, para 27 em 2012; (3) a estruturação do Câmpus Cidade de Goiás, com quatro cursos em 2012; (4) o desmembramento da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, do Câmpus Samambaia em Goiânia, em três novas unidades acadêmicas: Faculdade de Ciências Sociais, Faculdade de História e Faculdade de Filosofia; (5) a criação da Faculdade de Administração, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis (UFG, 2018).

Além da ampliação física e da reestruturação acadêmica, o REUNI possibilitou a expansão das atividades universitárias, incluindo o aumento de vagas, cursos, matrículas, professores e técnicos administrativos. Pode-se afirmar que houve uma reconfiguração da UFG, tanto na parte acadêmica quanto na cultural, política e geográfica.

Ao término da implantação do projeto REUNI, a Universidade se fortaleceu e consolidou a sua presença em diversas regiões do estado de Goiás, o que demandou uma reformulação administrativa que melhor representasse essa nova configuração, que resultou na redefinição dos Conselhos Superiores, suas funções e as representações ali presentes, de forma a contemplar a realidade das regionais (UFG, 2018, p. 12).

A nova estrutura organizacional precisaria favorecer a existência de interação orgânica e cooperativa entre as diversas estruturas da Universidade. Só dessa forma a UFG poderia potencializar as suas forças para formar os seus estudantes, realizar pesquisas e conseguir interagir com a sociedade de forma a intervir na realidade de cada região onde ela se instala, do Estado de Goiás e do País (UFG, 2018, p. 13).

A estrutura acadêmica administrativa da UFG, em 2018, era: (a) Regional Goiânia: Câmpus Colemar Natal e Silva, Câmpus Samambaia e Câmpus Aparecida de Goiânia; (b) Regional Catalão: Câmpus I e Câmpus II; (c) Regional Jataí: Câmpus Riachuelo e Câmpus Jatobá; (d) Regional Goiás: Câmpus Cidade de Goiás; (e) Regional Cidade Ocidental, um novo câmpus no entorno do DF (UFG, 2018, p. 13).

Em 2013, foi estabelecido o novo Estatuto da UFG. Nesse ordenamento institucional, ficou definido que a instituição é uma universidade multirregional, composta de múltiplos *campi*. Para atender a essa nova instituição universitária, fez-se necessário reestruturar os conselhos universitários, incluindo as representações das diversas regionais (UFG, 2018).

O novo Conselho Universitário passou a ser definido a partir de representações dos Conselhos Gestores das diversas regionais. O novo CEPEC constituiu-se por Câmaras Regionais de Graduação, de Pesquisa e Pós-Graduação, e de Extensão e Cultura, que foram instaladas em cada uma das regionais. Foram instaladas as Câmaras Superiores de Graduação, de Pesquisa e Pós-Graduação, e de Extensão e Cultura, constituídas por representações oriundas das câmaras instaladas em cada regional. O Plenário do CEPEC, por sua vez, passou a ser constituído por representações das Câmaras Superiores. Na composição do Consuni, do plenário do CEPEC e das Câmaras Superiores do CEPEC está prevista a participação de representantes eleitos dos segmentos de estudantes, técnico-administrativos e professores (UFG, 2018, p. 13).

Os dados indicam que a UFG, em seus 60 anos de existência, se ajustou às demandas da sociedade em um cenário de transformações significativas. Nos primeiros momentos de existência, enquanto universidade federal em formação, enfrentou os anos difíceis do governo civil militar, a reforma universitária e os desafios de se tornar uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, sendo que as ações de pesquisa efetivamente se consolidaram nos anos de 1980 (DOMINGUES, 2010).

O crescimento da UFG, nos termos apresentado em seu Plano de Anão 2018-2021, ocorreu acentuadamente nas últimas décadas: “vivenciamos desde 2006 uma expansão e uma qualificação sem precedentes das universidades federais brasileiras. Em menos de dez anos, tivemos um avanço significativo nos indicadores quantitativos e qualitativos de todo o sistema”.

No caso da UFG, esses números são particularmente impressionantes. A UFG tinha 13.000 estudantes na graduação em 2006, e passou para mais de 28.000 em 2017. No período, o número de professores também avançou de 1.100 docentes para quase 2.500 efetivos. Esse crescimento foi acompanhado de uma elevação significativa da qualificação do nosso quadro de pessoal. Hoje, a maioria dos docentes tem o título de doutor, e houve aumento significativo da qualificação, em nível de mestrado e doutorado, dos técnico-administrativos (UFG, 2018 p. 7).

No último movimento de expansão, foram implementadas políticas de inclusão e de ações afirmativas para grupos socialmente desfavorecidos, visando ampliar o acesso e assegurar a permanência dos estudantes de escola pública, negros, indígenas e

quilombolas, nos termos da legislação federal que regulamenta esse campo de ação (BRASIL, 2012).

Os dados disponibilizados pelos INEP indicam que houve também a ampliação do quadro de pessoal qualificado, possibilitando à UFG contribuir de forma positiva para com o Estado de Goiás e o Brasil, frente aos desafios presentes na sociedade, ao desenvolvimento social, econômico e cultural e para assegurar a competitividade técnica da economia nacional no contexto internacional (UFG, 2018).

4.2.1.2. UFG: Dimensões e indicadores institucionais

Após analisar a história e o contexto em que se deu o surgimento e o desenvolvimento da UFG, passa-se a discutir alguns indicadores relevantes para compreensão do dinamismo da trajetória dessa instituição de destaque na região Centro-oeste do Brasil.

Tabela 05 - Indicadores institucionais da UFG, 2005 a 2020

Ano	Graduação Presencial			Pós-graduação	Servidores de carreira	
	Cursos	Vagas ofertadas	Matrículas	Matrículas Mestrado Doutorado	Professores	Técnicos
2005	58	3.118	12.912	1.441	1.421	1.130
2006	69	3.660	13.180	1.608	1.421	1.130
2007	72	3.733	14.012	1.846	1.647	1.125
2008	78	3.998	14.806	2.095	1.662	1.119
2009	137	5.776	16.234	2.324	2.404	2.244
2010	139	6.347	17.900	2.742	2.519	2.236
2011	144	6.205	20.199	3.133	2.873	2.276
2012	140	5.954	20.259	3.505	2.733	2.402
2013	141	6.345	21.482	3.997	2.919	1.530
2014	150	6.445	22.299	4.519	2.890	2.432
2015	154	6.535	22.250	4.892	2.839	2.415
2016	154	6.639	23.315	5.270	2.942	2.462
2017	152	6.515	24.249	5.449	2.964	2.445
2018	150	6.523	24.626	5.751	2.532	2.532
2019	152	6.588	24.485	5.944	2.994	2.515
2020	155	6.936	24.177	5.876	2.968	2.117
05/20%	267,24	222,45	187,24	407,77	208,86	187,34
Pico%	267,24	222,45	190,72	412,49	210,69	224,07

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, com base nos dados disponibilizados pela CAPES e INEP

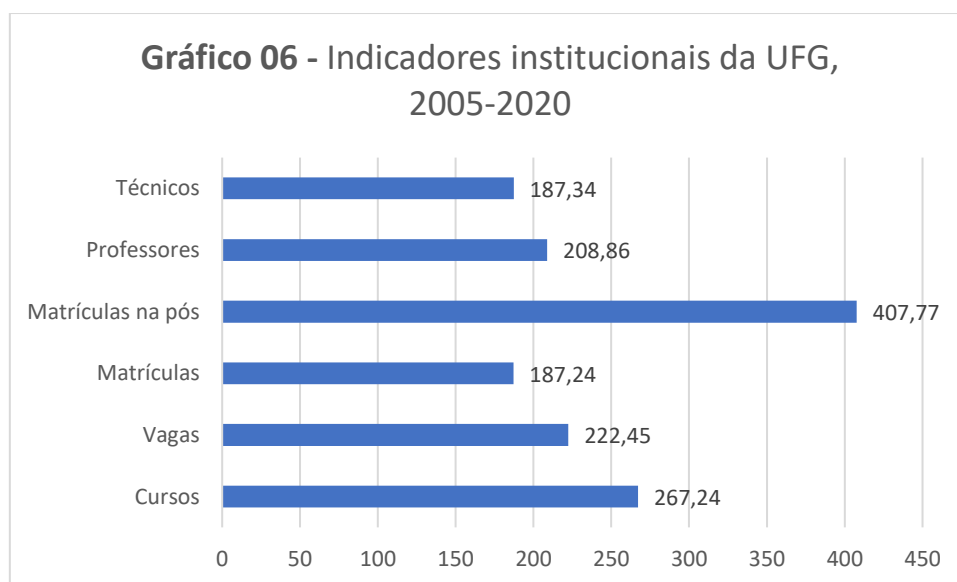
A discussão deste tópico está centrada nos indicadores acadêmicos dessa IFES, em um série histórica que compreende o período de 2005 a 2020, são eles: (a) o número de cursos de graduação presencial; (b) o número de vagas ofertadas nos cursos de graduação presencial; (c) o número de matrículas nos cursos de graduação presencial; (d)

o número de matrículas nos cursos de pós-graduação - mestrado e doutorado; (e) o número de docentes vinculados; e (f) o número de técnicos administrativos vinculados.

Conforme consta na Tabela 05, os indicadores estão estruturados em três dimensões: (1) cursos de graduação presencial; (2) pós-graduação – mestrado e doutorado; e (3) servidores de carreira. Nas três dimensões, observa-se um expressivo crescimento quantitativo, todos com índices de crescimento superiores a 150%, se se comparar os dados de 2020 com aqueles obtidos em 2005.

Os dados da Tabela 05 são expressivos, pois representam um crescimento vertiginoso da UFG que, em 15 anos, registrou uma expansão na ordem de 2 vezes a capacidade observada no início do intervalo, exceto nos indicadores número de matrículas na graduação presencial, que expandiu 187,24% e o número de técnicos administrativos vinculado à universidade, que respondeu por um aumento de 187,34% no período de 2005 a 2020.

O Gráfico 06 indica que há dois indicadores com o maior índice de crescimento, são eles: (a) o número de matrículas nos cursos de pós-graduação – mestrado e doutorado, com índice de 407,77%, o que corresponde a quatro vezes a capacidade inicial de 2005; (b) o número de cursos de graduação presenciais que passou de 58, em 2005, para 155 em 2020, uma ampliação de 267,24% em 15 anos.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base nos dados disponibilizados pela CAPES e INEP

A análise desses dados indica que a UFG passou por uma fase de expansão importante, com acentuado crescimento nos últimos quinze anos, observado nos indicadores quantitativos da graduação, da pós-graduação e de servidores de carreira.

Embora os dados revelem um crescimento ao longo do período, houve também momentos de estagnação e recuo no desempenho dos indicadores nos quinze anos observados. Porém, nesses casos, a expansão foi retomada de forma mais lenta no momento seguinte. Registra-se que o intervalo de maior crescimento se deu no período de 2008 a 2010, motivado pela implementação do REUNI.

4.2.2. Universidade de Brasília – UNB

A origem da UNB está diretamente vinculada ao surgimento de Brasília, a planejada capital da República, inaugurada em 21 de abril de 1960. A UNB surgiu “em forte sintonia com a configuração do momento histórico de abertura de fronteiras nacionais, de busca por novas formas de organização e convívio da coletividade urbana” (UNB, 2019, p. 30).

Nos termos registrados no Plano Orientador (UNB, 1962, p. 19), “muitos fatores recomendam a criação em Brasília de uma universidade de tipo novo para o Brasil, mas já tradicional nos países plenamente desenvolvidos tida pelos mesmos como um dos principais motores do seu progresso social, material e cultural”.

Os tópicos seguintes tratarão do surgimento e trajetória da Universidade de Brasília, a qual marcou presença nos principais momentos da história recente do Brasil, inclusive o momento atual de expansão da educação superior, cuja participação das universidades federais é relevante para a graduação, pós-graduação, inserção regional, desenvolvimento nacional, assistência estudantil e avanço científico e tecnológico.

4.2.2.1. UNB: História e contexto

O ato de criação da Universidade de Brasília é a Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Sua organização acadêmico-pedagógica inicial “era arrojada diante do paradigma universitário então existente no Brasil” (UNB, 2019, p. 30). Assim, consta no Plano Orientador (UNB, 1962, p. 19): “Nas condições presentes, só uma universidade nova, inteiramente planejada, estruturada em bases mais flexíveis poderá abrir perspectivas de pronta renovação do nosso ensino superior”.

O Plano Orientador da Universidade de Brasília, publicado em 1962, apresentou uma nova universidade com três características principais” (UNB, 1962, p. 30). Estas características são apresentadas no Quadro 20.

Quadro 20 - Principais Características da UNB, segundo o Plano Diretor, 1962

Característica	Descrição
Sistema tripartido relativo à estrutura acadêmica administrativa da universidade	Composto pelos institutos (pesquisa e pós-graduação); faculdades (profissionalização) e órgãos complementares (serviços de apoio interno e interface campus-cidade e universidade-sociedade).
Sistema de ciclos	No primeiro ciclo ou sistema básico, o estudante de graduação (calouro) tinha acesso aos conteúdos básicos e propedêuticos de ciências, humanidades (artes, filosofia e letras) e tecnologia.
Gestão colegiada	As instâncias básicas formadas pelos colegiados, as intermediárias pelas congregações e as superiores pelos conselhos.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Para os gestores da época, o sistema de ciclos, “além de evitar a repetição de conteúdos e permitir a mobilidade discente, invariavelmente, às ‘disciplinas de integração’ contribuiria para uma visão de mundo crítica e problematizadora da realidade” (UNB, 2019, p. 31). No entanto, a ruptura política ocorrida em 1964 interrompeu a experiência da nova Universidade.

Três vezes ocupada por militares e constantemente desrespeitada, a Instituição decaiu frente à rotina das perseguições, delações, prisões, afastamentos, demissões e desaparecimentos. De modo que, em outubro de 1965, 223 docentes pediram demissão de suas funções acadêmicas. O projeto inicialmente imaginado foi sepultado (UNB, 2019, p. 31).

Com a implementação da política educacional preconizada pelo governo militar, verifica-se que “nos primeiros meses da gestão castelista [Castelo Branco], o chefe de Estado lançou as diretrizes educacionais a serem cumpridas” pelas instituições universitárias, destaca Vieira (2015, p. 303).

Ao ensino superior indicava uma certa direção, baseada na formação de fundações e autarquias para atendê-lo, no aumento do número de alunos em estabelecimentos superiores de caráter público e na limitação dentro do possível de novas escolas superiores (VIEIRA, 2015, p. 303).

Naquele momento histórico, a educação superior passou por duas reformas importantes: (a) a reforma universitária expressa na Lei nº 5.540/1968 e no Decreto-Lei nº 464/1969, que especifica os preceitos relacionados com a organização, a administração e os cursos (na graduação, composto de ciclo básico e de ciclo profissional); e (b) a reforma do sistema de acesso ao ensino superior constante do Decreto nº 68.908/1974, que estabeleceu as normas para o vestibular.

Ambas foram precedidas de acordos bilaterais firmados entre o Brasil e os Estados Unidos da América, que resultaram em contribuições da United Agency for International Development (USAID) dos EUA.

Na UnB, essas novas orientações legais não foram reunidas em um novo projeto político-pedagógico. Porém, as vivências acadêmico-pedagógicas do modelo imposto mantiveram parte daquilo que havia sido proposto, tais como a permanência dos institutos e faculdades, o fim da cátedra, o sistema de créditos e a manutenção dos ciclos básico geral e profissional (UNB, 2019, p. 31).

Quando do processo de redemocratização do Estado brasileiro, na UNB houve a eleição direta para Reitor, realizada em 1984. Este movimento passou a ser o eixo condutor das atividades acadêmico-pedagógicas, dando início à revisão dos processos ocorridos durante os anos de exceção, resultando no fortalecimento das decisões colegiadas e na integração social e cultural da Universidade com a comunidade externa, princípio que passa a nortear fortemente as suas experiências acadêmico-administrativas, afirmam os gestores no PDI/UNB 2018-2022 (UNEB, 2019, p. 32).

Com a redemocratização, houve a reestruturação do ensino de graduação, visando solucionar problemas oriundos do período anterior. As principais mudanças estabelecidas foram: (a) o fim da distinção entre as grandes áreas, ciências e humanidades; (b) o fim do ciclo básico geral; (c) a criação do centro de educação a distância; e (d) a criação de cursos noturnos.

Para além do processo de reestruturação do ensino presencial, houve a criação do Centro de Educação a Distância, cuja o propósito era promover e facilitar “o acesso à educação, cultura e saberes nas suas diversas áreas. Superando obstáculos da distância física e temporal por meio de ferramentas de interatividade e recursos (UNB, 2019, p. 32).

Em 1993, quando das definições do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, houve o protagonismo da UNB nas discussões conceituais e metodológicas, mantidas pelas entidades representativas das universidades federais junto ao MEC, que culminaram na implantação do Programa. Cabe destacar que, neste ano o MEC, através da Secretaria de Educação Superior (SESu), criou a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, com o propósito de conduzir politicamente o processo de avaliação institucional, na implementação desta política o PAIUB foi a ferramenta adotada. (UNB, 2019, p. 32).

Em 1995 a UnB implementou uma forma alternativa de processo seletivo para ingresso na Universidade, o Programa de Avaliação Seriada (PAS), destinando 50% das vagas dos cursos de graduação iniciados no primeiro semestre letivo de cada ano (UNB, 2019, p. 32): “O PAS surgiu como uma oportunidade de integração entre as escolas de

educação básica e a UnB, privilegiando na seleção os estudantes que se dedicavam mais aos estudos desde o primeiro ano do ensino médio”.

Os documentos de gestão da UNB indicam que a Universidade reafirma o seu compromisso no âmbito cultural e social com os diversos contextos com os quais mantém interlocução: com a cidade em que está localizada; com o Distrito Federal - capital do país; com o bioma cerrado, fortemente ameaçado e com o desenvolvimento agrícola; com a difusão de conhecimento em âmbito nacional; com a internacionalização constitutiva da experiência universitária contemporânea. Universidade orientada pelo anúncio de Darcy Ribeiro: “A vocação da UnB é ser uma universidade completa” (UNB, 2019, p. 33).

A UnB foi a primeira universidade federal a adotar o sistema de cotas, assumindo seu papel na luta por um projeto de combate ao racismo e à exclusão social, atendendo ao compromisso social da ampliação do acesso e do desenvolvimento de garantias de permanência de estudantes. (UNB, 2019, p. 33).

no segundo vestibular de 2004, introduziu-se o sistema de cotas para negros – com a reserva de 20% das vagas em cada curso de graduação. Essa política de ação afirmativa foi aprovada em junho de 2003 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Nessa mesma sessão, foi também aprovada a inclusão de 10 vagas semestrais para acesso a membros de comunidades indígenas, por meio de processo seletivo específico (UNB, 2019, p. 32).

A partir de 2000, a educação superior pública federal brasileira foi redirecionada, com vista a ampliação das universidades existentes e contou com ações específicas de expansão, dentre elas a criação de novas IFES e institutos federais de educação e a ampliação de curso e vagas nas universidades consolidadas. Este movimento de expansão no interior da UNB será demonstrado no tópico seguinte.

No período de 2005 a 2020, no âmbito da UNB, observa-se um crescimento alicerçado em duas ações de indução da expansão promovidas pelo governo federal: (a) o Programa de Expansão da Universidade; e (b) o Plano de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI⁴³.

O ingresso da Universidade de Brasília no REUNI resultou no estabelecimento de um conjunto de metas e indicadores a serem cumpridos no período entre 2008-2012. Dentre as ações desenvolvidas, houve a criação dos *campi* Gama e Ceilândia, a ampliação de vagas no campus de Planaltina (UNB, 2019, p. 32).

⁴³ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, foi instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, esta ação do Governo Federal possibilitou a criação de novos cursos, a ampliação de vagas e a expansão e melhoria da infraestrutura física e a aquisição de equipamentos laboratoriais.

4.2.2.2. UNB: Dimensões e indicadores institucionais

O período de 2005 a 2020, na UNB, se caracteriza por ser uma fase de expansão, que contemplou a instituição com o um todo. Neste tópico serão apresentados os dados referentes a três dimensões: (1) cursos presenciais de graduação; (2) programas de pós-graduação – mestrado de doutorado; e (3) servidores de carreira.

Para demonstrar o crescimento ocorrido neste intervalo, serão analisados alguns indicadores específicos diretamente vinculados a estas dimensões: (1) número de cursos de graduação presencial; (2) número de vagas ofertadas nos cursos de graduação presencial; (3) número de matrículas nos cursos de graduação presencial; (4) número de matrículas nos programas de pós-graduação - mestrado e doutorado; (5) número de professores de carreira lotados na UNB; (6) número de técnicos administrativos de carreira lotados na UNB, conforme Tabela 06.

Tabela 06 - Indicadores institucionais da UNB, 2005 a 2020

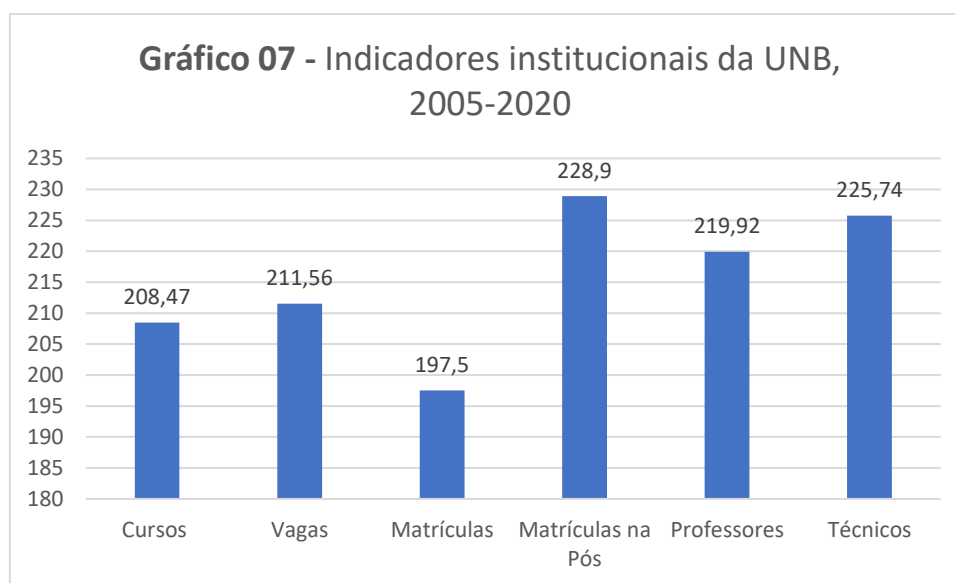
Ano	Graduação Presencial			Pós-Graduação Mestrado/Doutorado	Servidores de carreira	
	Cursos	Vagas	Matrículas	Matrículas	Professores	Técnicos Administrativos
2005	59	4.048	18.679	4.108	1.345	1.507
2006	61	4.183	18.957	4.667	1.450	1.436
2007	62	4.252	18.494	4.925	1.442	1.485
2008	73	4.840	18.230	5.339	1.531	1.753
2009	114	5.859	21.880	5.486	2.053	2.224
2010	124	7.810	24.065	5.750	2.209	2.332
2011	128	8.024	26.945	6.474	2.513	2.504
2012	129	8.429	27.981	7.183	2.980	2.468
2013	128	8.923	29.916	7.479	3.164	2.752
2014	128	8.365	31.348	7.750	2.872	2.977
2015	129	8.476	30.971	8.170	2.900	3.024
2016	120	8.424	34.436	8.752	3.034	3.270
2017	127	8.457	35.932	8.874	2.992	3.206
2018	126	8.438	35.923	9.459	2.951	3.171
2019	125	8.439	36.118	9.564	3.042	3.233
2020	123	8.564	36.892	9.406	2.958	3.402
05/20%	208,47	211,56	197,50	228,96	219,92	225,74
Pico%	218,64	220,42	197,50	232,81	235,24	225,74

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base nos dados disponibilizado pela CAPES e INEP

Os dados registrados na Tabela 06, indicam a expansão da Universidade de Brasília no intervalo de 2005 a 2020. Neste período houve um crescimento constante, com pequenas interrupções e redução da tendência, como se vê no número de cursos de

graduação presencial, cujo pico de crescimento ocorreu em 2012, quando foi registrado 129 curso, no ano seguinte houve um declínio, que seguiu até 2020. Porém, no cômputo geral dos 15 anos fica constatado um crescimento vertiginoso, na ordem de 208,47%.

Os dados expressos no Gráfico 07 demonstram a amplitude do crescimento dos indicadores de graduação, pós-graduação e servidores da UNB no intervalo analisado. Com exceção do indicador matrícula nos cursos de graduação presencial, os demais cresceram acima de 200%, ou seja, em 15 anos aos números da universidade foram multiplicados por dois.



Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, com base nos dados disponibilizados pela CAPES e INEP

Os dois indicadores com os maiores índices de crescimento foram: o quantitativo de técnicos administrativos, que em 2005 eram de 1.507 servidores e em 2020 passou para 3.402, representando 225,74% de aumento; e as matrículas nos cursos de mestrado e doutorado que alcançou o índice de 228,90% em 2020, quando comparadas a 2005.

Assim, fica demonstrado que a Universidade de Brasília, surgiu para atender uma demanda específica, própria do momento histórico dos anos da década 1950 e 1960, que buscava uma nova universidade para o Brasil, no século 21 é desafiada a responde aos reclames do novo século. A sua expansão e diversificação responderam às políticas governamentais, ajustando-se aos desafios do atual momento histórico, inclusive a internacionalização de suas funções, assunto que será analisado mais adiante.

4.2.3. Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

A Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT foi fundada em 10 de dezembro de 1970, nos termos da Lei n.º 5.647. Sua configuração inicial se deu a partir da junção da Faculdade de Direito de Cuiabá e do Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá,

seguindo a tendência da época, a constituição de universidade federal a partir da aglutinação de faculdades isoladas preexistentes.

Na primeira década de sua existência, a UFMT alcançou avanços significativos em termos de estrutura física de seu câmpus, incluindo a criação de seus primeiros centros de ensino: Ciências Sociais, Ciências Exatas e Tecnológicas, Ciências Agrárias e Ciências Biológicas.

4.2.3.1. UFMT: história e contexto

No início dos anos de 1990, a UFMT dispunha das seguintes unidades: (1) Câmpus de Cuiabá, fundado em 1970; (2) Centro Pedagógico de Rondonópolis, incorporado em 1980; (3) Hospital Universitário Júlio Müller, criado em 1980; (4) Centro Pedagógico de Barras do Garças, instituído em 1981; (5) Núcleo Pedagógico Norte Mato-grossense, criado em 1990 (UFMT, 2019).

Nas décadas de 1980 e 1990, houve a expansão do câmpus de Cuiabá e teve início o processo de interiorização da UFMT. A interiorização incluiu a integração do Centro Universitário de Rondonópolis (em 1980), na época vinculado à Universidade Federal de Estado de Mato Grosso do Sul. Essa incorporação deu origem ao Centro Pedagógico de Rondonópolis, que avançou e foi desmembrado, sendo elevado ao status de Universidade Federal de Rondonópolis, em 2018.

Esse movimento de expansão resultou na implantação do Centro Pedagógico de Barra do Garças, que se tornou o atual campus do Araguaia; na dinamização do Hospital Universitário Júlio Müller, que se tornou importante referência no apoio aos cursos da área da saúde da Universidade; na implementação do Núcleo Pedagógico Norte Mato-Grossense, que tornar-se o Centro Universitário de Sinop (UFMT, 2019).

Nos anos 2000, a UFMT, além de ser uma universidade multicampi, com inserção no interior do Estado de Mato Grosso, integrou a política nacional de expansão das universidades federais.

A Universidade, conseguiu, nos últimos anos, expressiva ampliação de suas atividades através da adesão a Programas Federais, que permitiram o fortalecimento de suas atividades fim, sobretudo a maior oferta de cursos e a ampliação do número de vagas para o ensino de Graduação e Pós-Graduação (UFMT, 2019, p. 22).

A ampliação da Universidade ganhou destaque com a adesão ao REUNI, instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Este Programa possibilitou a criação de novos cursos, a ampliação de vagas e a expansão e melhoria da infraestrutura física, além da aquisição de equipamentos laboratoriais, entre outros.

Dentro da Expansão Universitária, ressalta-se ainda, a ampliação do ensino médico no país, com a criação dos cursos de Medicina no campus de Sinop e de Rondonópolis em 2012, com início em 2014. No mesmo ano, a UFMT foi contemplada com um novo Campus Universitário no município de Várzea Grande, em fase de construção, com 5 cursos de graduação que integram o Instituto de Engenharia (UFMT, 2019, p. 22).

A fase de expansão da UFMT possibilitou a ampliação do número de Institutos e Faculdades, com a finalidade de melhorar a eficiência administrativa e acadêmica. Em 2016, foram criadas quatro unidades: (a) o Instituto de Geografia, História e Documentação; (b) a Faculdade de Geociências; (c) a Faculdade de Medicina Veterinária e (d) a Faculdade de Comunicação e Artes. Também foram criadas duas secretarias: (a) a Secretaria de Infraestrutura e (b) a Secretaria de Tecnologia Educacional (UFMT, 2019).

Cabe destaque o envolvimento da UFMT na área de Educação à distância. Conforme afirmação dos gestores, registrada no Plano de desenvolvimento Institucional 2019-2023:

A UFMT, comprometida com a realidade social em que se insere, tem intensificado esforços para promover a formação de estudantes de diferentes áreas do estado, o que tem sido viabilizado pela oferta de cursos na modalidade a Distância, os quais já envolveram cerca de 80 municípios, alguns distantes mais de 800 Km de Cuiabá (UFMT, 2019, p. 23).

Pode-se observar que, nos últimos anos, houve um incremento na quantidade de cursos ofertados, bem como de estudantes matriculados, tanto na graduação quanto na Pós-Graduação Stricto Sensu. Isso se deve ao esforço institucional em desempenhar o seu papel social, “que é formar e qualificar profissionais nas diferentes áreas e produzir conhecimento e inovações tecnológicas e científicas que contribuam para o desenvolvimento regional”. (UFMT, 2019, p. 24).

A Universidade Federal de Mato Grosso busca contribuir para o desenvolvimento regional, com base na interlocução permanente com a sociedade mato-grossense, concebendo-se como elemento constitutivo dos processos de construção de uma identidade social. Essa concepção exige, como condição, uma produção de conhecimento inovador e crítico, o que pressupõe respeito à diversidade e ao pluralismo, sobretudo o empenho na luta pelo fortalecimento, ampliação e afirmação da autonomia universitária (UFMT, 2019, p. 25).

Os elementos históricos indicam que a UFMT, enquanto universidade federal, completou 50 anos de existência. Neste período houve um crescimento significativo da sua estrutura acadêmica e administrativa, tendo passado por inúmeras reconfigurações, provenientes das demandas internas, regionais, nacionais e internacionais, dentre elas as políticas federais implementadas pelos órgãos oficiais de regulação, avaliação e fomento.

Conforme explanado, desde a sua criação, a UFMT alterou significativamente sua estrutura acadêmica e administrativa, de modo a acompanhar a complexidade dos serviços prestados à comunidade e a produção de conhecimento e de pesquisas desenvolvidas. Para a implantação de uma cultura organizacional de governança de forma a atender ao interesse da sociedade e a cumprir o papel social da Universidade, a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso (FUFMT) tem na estrutura de governança os Conselhos Superiores, a Reitoria, a Vice-Reitoria, a Auditoria Interna, a Ouvidoria, as Pró-Reitorias, as Secretarias e os Escritórios. Além disso, coparticipam da estrutura de governança conselhos e comitês com pautas específicas (UFMT, 2019a, p. 9).

O posicionamento constante da citação anterior encontra-se registrada no Plano de Integridade⁴⁴ 2019-2021. Cabe destacar que as políticas implementadas pelo governo federal tiveram forte impacto nos encaminhamentos e resultados obtidos pela instituição em suas atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e assistência estudantil, incluindo as ações estratégicas de expansão.

4.2.3.2. UFMT: Dimensões e indicadores institucionais

A Universidade Federal de Mato Grosso, de 2005 a 2020, vivenciou uma fase de significativa expansão, que contemplou toda instituição. Neste tópico serão apresentados os dados referentes a três dimensões institucionais: (1) cursos presenciais de graduação; (2) programas de pós-graduação – mestrado de doutorado; e (3) servidores de carreira.

Para demonstrar o crescimento ocorrido no intervalo analisado, foram tomados indicadores específicos, diretamente vinculados às dimensões institucionais adotadas, são eles: (1) número de cursos de graduação presencial; (2) número de vagas ofertadas nos cursos de graduação presencial; (3) número de matrículas nos cursos de graduação presencial; (4) número de matrículas nos programas de pós-graduação - mestrado e doutorado; (5) número de professores de carreira lotados na universidade; e (6) número de técnicos administrativos de carreira lotados na universidade, conforme Tabela 07.

Os indicadores expressos na Tabela 07 anunciam um crescimento acelerado e constante no período de 2005 a 2020. Neste intercalo é possível perceber que a ampliação ocorrida na universidade é superior a 128,57 %, que é o menor índice do intervalo analisado, e refere-se ao número de cursos de graduação presencial. Em média, nos quinze anos analisados, os indicadores dão conta de um crescimento na ordem de

⁴⁴ Conforme registro grafado pelos gestores “este documento apresenta o Plano de Trabalho do Programa de Integridade da Universidade Federal de Mato Grosso para os exercícios de 2019 a 2021, e foi elaborado tomando por base as orientações para implementação do Programa de Integridade da Portaria nº 1089 de 25 de abril de 2018 do Ministério da Transparência e Controladoria- Geral da União” (UFMT, 2019a).

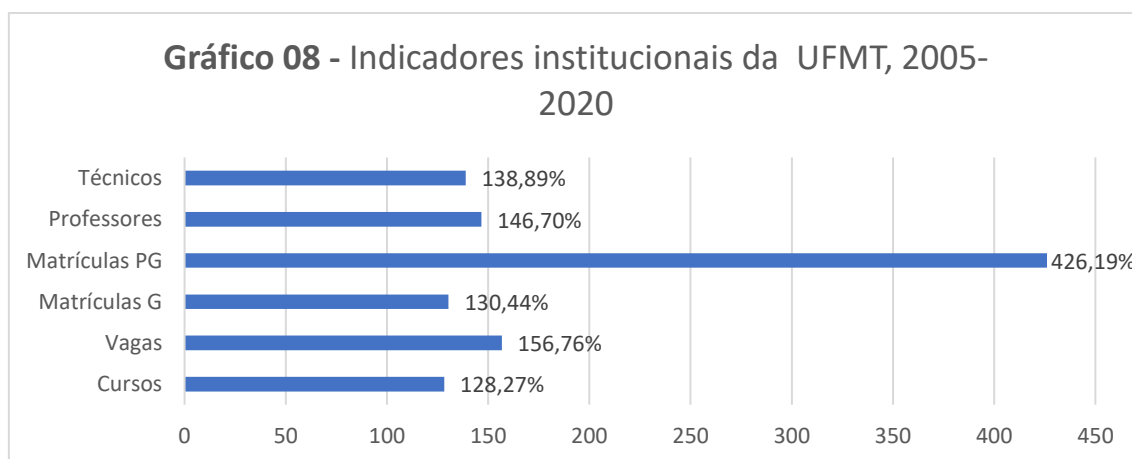
187,87 %, o que vale dizer que a instituição expandiu em torno de duas vezes os seus indicadores.

Tabela 07 - Indicadores institucionais da UFMT, 2005 a 2020

Ano	Graduação Presencial			Mestrado/Doutorado	Servidores de carreira	
	Cursos	Vagas	Matrículas	Matrículas	Professores	Funcionários
2005	84	3.890	13.731	626	1.197	1.013
2006	90	3.053	14.009	767	1.275	1.003
2007	81	3.518	12.827	866	1.369	999
2008	91	3.698	14.134	937	1.129	1.025
2009	85	4.378	14.374	1.027	2.467	1.981
2010	102	5.278	16.962	1.253	1.815	1.869
2011	107	51.168	18.124	1.506	1.853	1.525
2012	107	5.589	17.894	1.633	1.944	1.498
2013	112	5.311	18.007	1.813	2.115	1.554
2014	116	5.549	18.802	1.901	2.077	1.603
2015	116	6.037	18.921	2.046	2.150	1.581
2016	115	6.044	19.255	2.179	2.240	1.603
2017	107	6.168	19.893	2.341	2.286	1.574
2018	108	6.080	19.615	2.534	2.332	1.639
2019	108	6.078	19.829	2.690	2.360	1.483
2020	108	6.098	17.911	2.668	1.756	1.407
05/20%	128,57	156,76	130,44	426,19	146,70	138,89
Pico%	128,57	158,19	144,87	426,19	197,15	195,55

Fonte: Elaborada pelo Pesquisa, com base nos dados disponibilizados pelo INEP

O pico, maior número, de matriculados nos cursos de graduação presencial ocorreu em 2017, quando foi registro o número de 19.893 estudantes, se comparado a 2005, houve um crescimento na ordem de 144,87%. Quanto ao número total de estudantes vinculados à UFMT em 2020 na graduação presencial e na pós-graduação stricto sensu, observa-se que havia 20.579 matriculados, em relação a 2005 este número corresponde a um índice de 143,33 % de crescimento no período de 15 anos.



Fonte: Elaborada pelo Pesquisa, com base nos dados disponibilizados pelo INEP

O Gráfico 08 demonstra que o maior crescimento nos quinze anos analisados ocorreu no indicador matrículas na pós-graduação – mestrado e doutorado – que passou de 626 em 2005 para 2.668 matrículas em 2020, um crescimento de 426,19 %.

Para fazer frente à expansão da graduação e da pós-graduação, além da reestrutura e ampliação da infraestrutura acadêmica e administrativa foi necessário expandir o número de técnicos, que cresceu 138,89 % e o número de professores, índice e 146,70 % de crescimento em quinze anos.

As informações e dados analisados indicam que a UFMT surgiu a meio século. Nestes 50 anos de existência se consolidou como universidade federal *multicampi* e interiorizada, atendendo o Estado de Mato Grosso de forma vocacionada, realizando ações universitárias focadas no desenvolvimento local, regional e nacional, com inserção internacional. As dimensões internacionais da instituição serão analisadas mais adiante.

4.2.4. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Na porção sul do Estado do Estado de Mato Grosso, em 1962, surgiram as unidades estaduais isoladas que, inicialmente, foram aglutinadas para formar a Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT, que foi federalizada no final da década de 1970, dando origem à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

O ato de federalização da UEMT, foi expedido em 5 de julho de 1979, com a promulgação da Lei n.º 6.674. Esse ato legal, ao criar a UFMS, fez surgir uma universidade federal *multicampi* e interiorizada, inclusive com câmpus na cidade de Rondonópolis, cidade localizada no sul do Estado de Mato Grosso, que posteriormente foi desmembrado da UFMS e passou a compor a UFMT.

Sabe-se que UEMT tornou-se uma instituição federal em decorrência da divisão do Estado de Mato Grosso, ocorrida em 1977. Com o desmembramento territorial surgiu um novo ente federativo, o Estado de Mato Grosso do Sul, com sede administrativa em Campo Grande. Na esteira da tendência da época, foi constituída no novo Estado a sua universidade federal. Assim surgiu a UFMS, com sede em Campo Grande e *campi* no interior.

4.2.4.1. UFMS: história e contexto

As instituições isoladas estaduais que compuseram a UEMT, foram originalmente criadas na década de 1960, a saber: (a) em 1962, na cidade de campo grande, a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, primeira instituição de ensino público superior na porção sul do então Estado de Mato Grosso; (b) em 1966, na cidade de Campo Grande, o Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande, com seus departamentos e o curso de Medicina; c) em 1967, na cidade de Corumbá, o Instituto Superior de Pedagogia; e) em 1967 na cidade Três Lagoas, o Instituto de Ciências Humanas e Letras.

No final da década de 1960, as instituições isoladas estaduais do interior (Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas) foram aglutinadas e passar a compor a Universidade Estadual de Mato Grosso - UEMT, criada em 16 de setembro de 1969, pelo Governo do Estado de Mato Grosso, nos termos da Lei n.º 2.947.

Nota-se que a interiorização da UEMT continuou expandindo, em 1970, foram criadas e incorporadas as unidades de Aquidauana e Dourados e, em 1976, criou-se o Centro Pedagógico de Rondonópolis. Assim, a recém-criada universidade estadual, nasceu *multicampi* e interiorizada, tendo mantido a mesma dinâmica de expansão, criando unidades em outras cidades do interior, na porção sul do Estado de Mato Grosso, conforme Quadro 21.

Quadro 21 - Unidades integrantes da UEMT, em 1970

Cidade	Criação	Unidade
Campo Grande	1962	Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande
	1966	Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande
Corumbá	1967	Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá
Três Lagoas	1967	Instituto de Ciências Humanas e Letras de Três Lagoas
Aquidauana	1970	Centro Pedagógico de Aquidauana
Dourados	1970	Centro Pedagógico de Dourados
Rondonópolis	1976	Centro Pedagógico de Rondonópolis

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base em: PDI/UFMS, 2020-2024; NOGUEIRA, 2006.

Cabe destacar que, com a Federalização da UEMT, o Centro Pedagógico de Rondonópolis integrou a UFMS. No momento seguinte, em 1980, passou a compor a estrutura da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Em 2018, a outrora unidade isolada, foi desmembrada da UFMT e passou à categoria de IFES, denominada Universidade Federal de Rondonópolis – UFJ.

Nos anos 2000, a UFMS ampliou a sua inserção estadual, tendo expandido a sua atuação presencial nos municípios sul-mato-grossenses, com a criação de 7 *campi* no interior do Estado. Houve também a reestruturado das unidades da Cidade Universitária de Campo Grande. Na atualidade, são unidades setoriais da UFMS são: (1) Câmpus de Campo Grande ou Cidade Universitária; (2) Câmpus de Aquidauana; (3) Câmpus de Chapadão do Sul; (4) Câmpus de Corumbá ou Câmpus do Pantanal; (5) Câmpus de Coxim; (6) Câmpus de Naviraí; (7) Câmpus de Nova Andradina; (8) Câmpus de Paranaíba; (9) Câmpus de Ponta Porã; e (10) Câmpus de Três Lagoas (UFMS, 2021).

Convém destacar que, em 29 de julho de 2005, nos termos da Lei n.º 11.153, o Câmpus em Dourados – CPDO foi desmembrado da UFMS e transformado na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (BRASIL, 2005), a sua implantação ocorreu em 1.º de janeiro de 2006.

Em 2007, com a aprovação da proposta de participação da UFMS no REUNI, instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), deu-se continuidade à política de interiorização e reestruturação da universidade. Em decorrência dessa adesão, em 2009, ampliou-se a oferta de cursos de graduação presencial e reestruturadas unidades setoriais (UFMS, 2021).

Em 2020, a UFMS possuía cursos de graduação e de pós-graduação presenciais em vinte e cinco unidades acadêmicas setoriais, sendo dezesseis na Cidade Universitária e nove *campi* no interior (UFMS, 2021).

Nos termos registrados pelos gestores (UFMS, 2021, p.17), “em sua trajetória histórica, a UFMS busca consolidar seu compromisso social com a comunidade sul-mato-grossense, gerando conhecimentos voltados à necessidade regional, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”.

Os dados indicam que a Universidade percebeu a necessidade de expandir a formação profissional no contexto social-demográfico e político sul-mato-grossense. Expansão percebida tanto na capital quanto em cidades do interior do Estado.

4.2.4.2. UFMS: Dimensões e indicadores institucionais

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, sendo uma instituição *multicampi* desde sua criação, nas últimas duas décadas, investiu na expansão e na reestruturação de suas unidades acadêmicas setoriais, incluindo interiorização, que consistiu na criação de *campi* em cidades do interior do Estado (UFMS, 2021).

No período de 2005 a 2020, vivenciou-se uma fase de expansão, que contemplou a instituição como um todo. Neste tópico, serão apresentados os dados referentes a três dimensões institucionais que foram impactadas com as políticas de ampliação da Universidade, são elas: (1) cursos presenciais de graduação; (2) programas de pós-graduação – mestrado de doutorado; e (3) servidores de carreira.

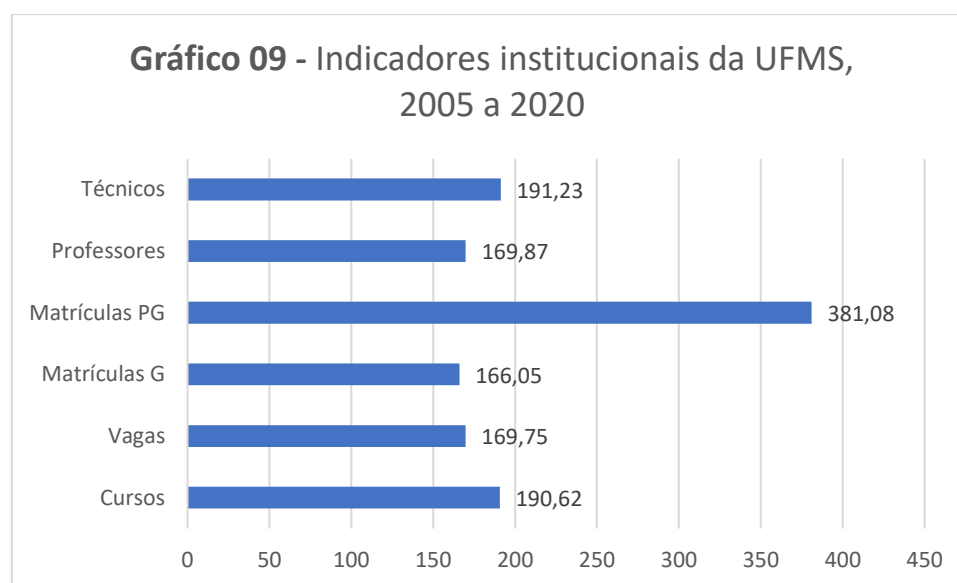
Para asseverar o crescimento ocorrido no intervalo analisado, foram tomados indicadores específicos, diretamente vinculados às dimensões institucionais adotadas, são eles: (1) número de cursos de graduação presencial; (2) número de vagas ofertadas nos cursos de graduação presencial; (3) número de matrículas nos cursos de graduação presencial; (4) número de matrículas nos programas de pós-graduação – mestrado e doutorado; (5) número de professores de carreira lotados na universidade; (6) número de técnicos administrativos de carreira lotados na universidade, conforme Tabela 08.

Tabela 08 - Indicadores institucionais da UFMS, 2005 a 2020

Ano	Graduação Presencial			Pós-graduação	Servidores de carreira	
	Cursos	Vagas	Matrículas	Matrícula Mestrado/Doutorado	Professores	Funcionários
2005	64	3.075	12.681	682	1.039	970
2006	67	3.185	12.617	789	957	923
2007	67	3.190	12.326	703	959	913
2008	68	3.265	12.263	842	929	911
2009	93	3.615	12.177	1.025	1.018	1.846
2010	110	4.420	13.473	1.092	1.015	1.787
2011	117	4.730	13.861	1.275	1.172	1.822
2012	116	4.980	14.306	1.394	1.262	1.901
2013	112	4.970	14.571	1.662	1.436	1.915
2014	118	5.360	15.204	1.832	1.704	1.929
2015	118	5.435	15.362	1.923	1.712	2.034
2016	112	5.231	15.926	2.054	1.741	2.026
2017	114	5.220	17.690	2.223	1.803	1.939
2018	118	5.265	18.749	2.347	1.766	1.958
2019	121	5.280	18.989	2.427	1.874	1.863
2020	122	5.220	21.058	2.599	1.765	1.855
05/20%	190,62	169,75	166,05	381,08	169,87	191,23
Pico	190,62	176,74	166,05	381,08	180,36	209,69

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, com base nos dados da CAPES e INEP

Os dados apontados, na Tabela 08, corroboram o entendimento de que a UFMS, no período de 2005 a 2020, passou por um crescimento expressivo e constante, com momentos de estagnação e redução da tendência de crescimento nos indicadores institucionais. No entanto, nesses quinze anos, os seis indicadores analisados tiveram crescimento superior a 160 %, sendo observado o menor índice no indicador matrículas nos cursos de graduação presencial, que registro uma taxa de crescimento na ordem de 166,05 %.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base nos dados pela CAPES e INEP

O Gráfico 09 confirma e explicita o notório crescimento dos indicadores institucionais da UFMS no período de 2005 a 2020. Convém lembrar que nesse intervalo foram implementadas várias políticas federais de apoio à expansão das IFES, dentre elas as ações de incentivo à interiorização, apoio e fomento à pós-graduação e REUNI.

No período analisado, o indicador matrículas na pós-graduação, nos programas de mestrado e doutorado, registrou o maior índice de crescimento do período com 381,08 % em relação a 2005. No final da série história, havia 2.599 matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo que, em 2005, havia 682.

Para fazer frente a esse crescimento, a Universidade investiu em reestruturação das unidades acadêmicas setoriais, na criação de novos *campi* no interior e na abertura de cursos de graduação presencial, que cresceu 190.62 % em quinze anos. Também houve investimento no aumento do número de vagas nos cursos de graduação na ordem de 169,75 % no período de 2005 a 2020.

O indicador que trata dos servidores de carreira também apontou crescimento significativo, na ordem de 169,87% para os professores e 191,23 % para os técnicos administrativos, o que indica uma presença importante de ações instituições na área de políticas de pessoas para atender aos desafios universitários impostos pela expansão e reestruturação organizacional.

A primeira universidade federal do Estado de Mato Grosso do Sul, instituição universitária *multicampi* e interiorizada, encontra-se voltada para o desenvolvimento local, regional e nacional, com inserção internacional, tanto pela sua localização na fronteira sul-americana quanto pelo envolvimento com as políticas e demandas internacionais, assunto que será analisado mais adiante.

4.2.5. Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Com as políticas de expansão das universidades federais e interiorização da educação superior implementadas pelo Governo Federal, tornou-se viável a concretização da proposta de criação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, que foi instituída pela Lei n.º 11.153, de 29 de julho de 2005⁴⁵ (BRASIL, 2005). Trata-se de uma instituição universitária localizada na região de fronteira, que surgiu do desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

⁴⁵ Em 29 de julho de 2005, foram criadas 6 universidades federais, dentre elas a Universidade Federal da Grande Dourados, registrou Tischer e Rocha (2019, p. 10). Este quantitativo revela o dinamismo da expansão das IFES vivenciado pelo Brasil na gestão 2003-2006.

O Câmpus de Dourados, enquanto unidade acadêmica setorial da UFMS, teve a sua origem em 1970, momento em que foi criado como unidade descentralizada da recém-criada Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT, na época denominado Centro Pedagógico de Dourados – CPD. Com a federalização da UEMT, passou a integrar UFMS.

4.2.5.1. UFGD: história e contexto

Em abril de 1971, tiveram início as aulas dos primeiros cursos: Letras e Estudos Sociais (ambos de licenciatura curta), unidades acadêmicas vinculadas ao Centro Pedagógico de Dourados, criado para viabilizar a formação de professores na porção sul do Estado de Mato Grosso. A partir de 1973, abrigou as licenciaturas plenas em Letras e História e, a partir de 1975, a licenciatura curta em Ciências Físicas e Biológicas.

Desde o momento de sua implantação, o CPD recebeu alunos não apenas do município-sede, mas também dos vários municípios da região chamada Grande Dourados. Cabe notar que o CPD foi o primeiro (e ainda por muitos anos, até o final da década de 1970, o único) centro de ensino superior existente nessa extensa região (UFGD, 2020).

No final da década de 1970, os centros pedagógicos da UEMT passaram a ser denominados centros universitários, assim, o CPD passou a ser denominado de Centro Universitário de Dourados CEUD, essa denominação foi mantida pela UFMS até 2000, quando passou ser chamado de Câmpus de Dourados – CPPD (UFMS, 2019; UFGD, 2020).

O curso de Agronomia teve início em 1978, a implantação desse curso demandou a construção de novas instalações, as quais foram edificadas em uma gleba de 90 hectares situada na zona rural, distante 12 km do centro da cidade (para onde se transferiu o curso de Agronomia em 1981. Na primeira metade da década de 1990, mediante um convênio entre a UFMS e a recém-criada Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, sediada em Dourados, foi intensificada a utilização da gleba onde o curso de Agronomia fora instalado. Assim, a UEMS construiu, naquele local, seu edifício-sede e outras instalações, que passaram a ser usadas pelas duas universidades (UFGD, 2020).

Quanto ao nome adotado para designar a universidade federal instalada no município, é importante transcrever o posicionamento assumido por seus gestores:

A denominação Universidade Federal da Grande Dourados decorre do contexto local. A cidade de Dourados e seu entorno têm suas potencialidades econômicas representadas pela infraestrutura já instalada, assentada numa malha rodoviária bem estruturada; pela alta

produtividade agropecuária e agroindustrial; pelo potencial de profissionais qualificados e mercado regional que devem solidificar a agroindústria e a indústria tradicional. A terminologia Região da Grande Dourados consolidou-se no imaginário popular, abrangendo a porção sul do território que hoje constitui Mato Grosso do Sul (UFGD, 2020, p. 11).

Em 2005, ano da criação da UFGD, havia 12 cursos de graduação: Agronomia, Letras, História, Geografia, Matemática, Sistemas de Informação, Ciências Biológicas, Medicina, Direito, Ciências Contábeis, Administração e Pedagogia. Após a implantação ampliou-se a oferta de curso de graduação e pós-graduação.

No termos registrados pelos gestores da Universidade:

A UFGD, frente a sua missão, compromisso e valores, busca desenvolver e difundir, por meio do ensino de graduação e pós-graduação, gerar todas as formas de conhecimento teórico e prático, visando à formação de pessoas capacitadas para o exercício da investigação e inserção no mercado de trabalho, bem como para o magistério e os demais campos de trabalho nas áreas culturais, artísticas, científicas, tecnológicas, políticas e sociais (UFGD, 2020, p.11).

O envolvimento UFGD com as funções universitárias, nos termos apresentados por seus gestores, também contempla o “compromisso de formar profissionais cidadãos, estabelecer formas de cooperação com os poderes públicos e outras instituições científicas, culturais e educacionais brasileiras e estrangeiras” (UFGD, 2020, p.11).

Essa instituição surgiu e se consolidou no interior do movimento de expansão da educação superior brasileira. Enquanto as demais instituições pesquisadas estavam em processo de reestruturação e expansão, a UFGD encontrava-se na fase de implantação, implementação e consolidação das atividades acadêmicas e administrativas, próprias de uma instituição universitária e, também, experimentou um crescimento acentuado de suas funções universitárias.

4.2.5.2. UFGD: Dimensões e indicadores institucionais

A Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, instituição inserida na fronteira sul-americana, desde sua criação em 2005, investiu na expansão e na consolidação de suas unidades acadêmicas. Com sede na cidade de Dourados, atende às cidades da região e dos estados vizinho e países da América Latina.

O período analisado na pesquisa, 2005 a 2020, coincide com o momento de criação e implementação da UFGD, que experimentou uma fase de expansão vertiginosa, contemplando todos os setores da instituição. Neste tópico, serão apresentados os dados referentes a três dimensões institucionais que foram impactadas com as políticas de

ampliação, são elas: (1) cursos presenciais de graduação; (2) programas de pós-graduação – mestrado de doutorado; e (3) servidores de carreira.

Para asseverar o crescimento ocorrido no intervalo analisado, foram tomados indicadores específicos, diretamente vinculados às dimensões institucionais adotadas, são eles: (1) número de cursos de graduação presencial; (2) número de vagas ofertadas nos cursos de graduação presencial; (3) número de matrículas nos cursos de graduação presencial; (4) número de matrículas nos programas de pós-graduação – mestrado e doutorado; (5) número de professores de carreira lotados na universidade; (6) número de técnicos administrativos de carreira lotados na universidade, conforme Tabela 09.

Tabela 09 - Indicadores institucionais da UFGD, 2005 a 2020

Ano	Graduação Presencial			Pós-graduação	Funcionários de Carreira	
	Cursos	Vagas	Matrículas	Matrículas Mestrado/Doutorado	Professores	Técnicos
2005	12	630	2.901	0	204	66
2006	19	910	2.797	141	145	62
2007	19	860	3.029	176	261	130
2008	20	1.087	3.205	226	291	269
2009	32	1.028	4.273	329	500	214
2010	31	1.580	4.408	442	396	267
2011	29	1.465	5.063	608	461	293
2012	31	1.635	5.424	715	483	354
2013	37	1.635	5.745	838	542	402
2014	43	2.155	6.375	906	557	951
2015	45	2.121	6.518	973	623	940
2016	41	1.931	6.730	1.036	252	923
2017	41	2.061	6.869	1.155	693	931
2018	41	1.991	6.771	1.183	730	1.001
2019	41	2.011	6.865	1.120	712	949
2020	41	2.041	7.355	1.211	682	947
05/20%	341,66	323,96	253,53	858,86	334,31	1.434,84
Pico	375,00	342,06	253,53	858,86	357,84	1.516,66

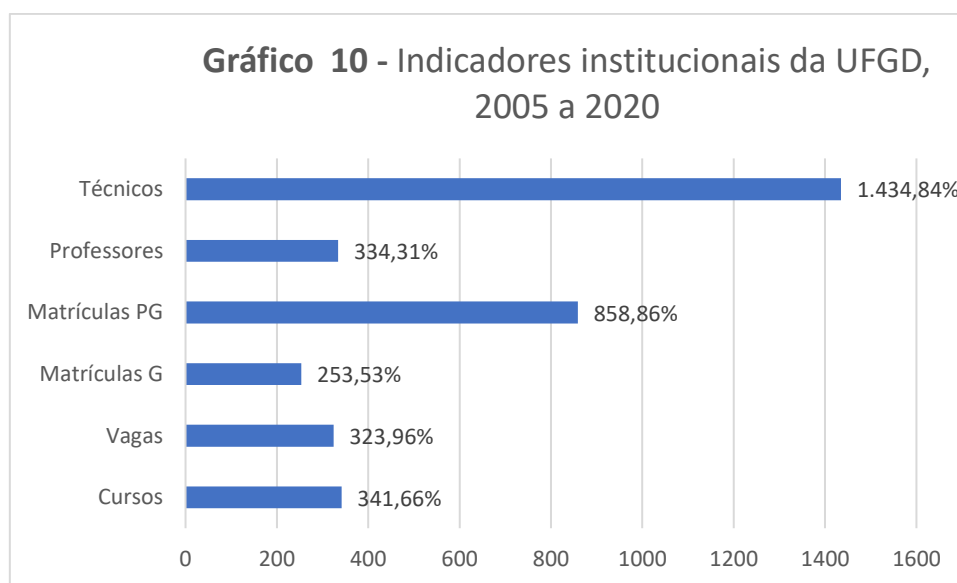
Fonte: Elaborada pelo pesquisador, com base nos dados disponibilizados pela CAPES e INEP

Os dados constantes da Tabela 09 corroboram com o entendimento de que a UFGD no período de 2005 a 2020 passou por uma fase de crescimento significativo, tendo consolidado as suas funções universitárias. O indicador referente aos técnicos administrativos atingiu um índice de crescimento na ordem de 1.434,84% no período de 15 anos, tendo passado de 66 funcionários em 2005 para 947 em 2020.

Com índice menor que os técnicos administrativos, o indicador matrículas nos cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, foi o segundo maior índice de

desempenho na UFGD, tendo atingiu o índice de 858,86% de crescimento em quinze anos, passou de 141 matrículas em 2006 para 1.211 em estudantes em 2020.

O Gráfico 10 confirma a vertiginosa expansão da UFGD no período de 2005 a 2008, tendo registrado o menor índice de crescimento no indicador referente às matrículas nos cursos de graduação presencial, na ordem de 253,53%, ou seja, houve uma multiplicação de duas vezes e meia no número de estudantes matriculados na graduação em 15 anos, sendo que, em 2005, havia 2.901 matriculados e, em 2020, esse número era de 7.355 matrículas anuais.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador, com base nos dados disponibilizados pela CAPES e INEP

Os demais indicadores também registram índices elevados de crescimento, o número de professores cresceu 334,31%. Os cursos e as vagas ofertadas na graduação presencial cresceram exponencialmente, atingindo índices de 341,66 % e 323,96% respectivamente.

Hoje, após 15 anos de existência, a UFGD encontra-se com as funções de ensino, pesquisa e extensão institucionalizadas, incluindo, nesse dinamismo, a pós-graduação e as dimensões internacionais.

4.3. A DIMENSÃO INTERNACIONAL NAS IFES DA REGIÃO CENTRO-OESTE

As universidades federais da região Centro-Oeste são instituições recentes, todas surgiram ou foram criadas a partir da década de 1960. Portanto, todas passaram pela reforma universitária de 1968 e foram estruturadas, regulamentadas e consolidadas na vigência da Lei n.º 5.540/1968. Convém destacar que, embora tenha recebido o status de

universidade em 2005, o surgimento da UFGD se deu como unidade descentralizada da UEMT em 1970.

A partir do ano de 1970, foi introduzido o Programa Nacional de Pós-graduação. Com essa política “a pós-graduação foi gradativamente chegando às universidades brasileiras, dentro do modelo anglo-americano, visando a diferenciar, ampliar e aprofundar a qualidade intelectual dos mestrados e dos doutorandos”, destaca Vieira (2015, p. 371).

Nesse cenário de ampliação das ações de ensino, pesquisa e extensão as universidades públicas, foram construindo as suas relações com a sociedade, que demandava mais serviços, acessos e vagas na graduação e na pós-graduação. Nessa trajetória, nos anos 1980 e início da década de 1990, as condições políticas e orçamentárias impostas às universidades federais não lhes permitiram avançar. Nesse sentido, o Reitor da UFMS, em março de 1991, no documento ao Conselho de Reitores das Universidade Brasileiras, fez constar:

A crise da universidade não se limita às questões de ordem meramente financeiras. As crises do “pensamento”, da consciência, do desinteresse interno e externo, de falta de sensibilidade e compreensão do que significa e pode significar a universidade para o seu tempo e para o futuro; tais fatores, aliados a um total falta de prestígio, de reconhecimento das funções universitárias básicas e extracurriculares que impedem e desestimulam a instituição de reavivar a potencialidade de fazer com que a universidade seja capaz de retomar a capacidade criadora e realizadora de atender às demandas de seu tempo, sinalizando, ao mesmo tempo, criativamente, para os caminhos do nosso futuro imediato ou distante (GATTAS, 1991, p. 11)

A partir da publicação da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), foram estabelecidos os marcos legais necessários às reconfigurações da educação nacional, sendo as universidades públicas diretamente afetadas, as quais passaram a conviver e implementar políticas pautadas no gerencialismo.

Desse ponto em diante, nota-se que a gestão universitária seguiu parâmetros gerenciais pautados nos princípios de eficiência, austeridade, avaliação de resultados e competitividade. Nesse cenário, a avaliação passou a determinar o rumo e os modelos das universidades públicas (SGUISSARD, 2005).

Dentre os instrumentos de planejamento e avaliação das universidades federais, são encontrados os relatórios anuais de gestão e os planos de desenvolvimento institucional, que é um tipo de planejamento estratégico.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, elaborado para um período de 5 (cinco) anos, é o documento que identifica a Instituição de

Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (MEC, 2004, p. 1).

Nesses documentos, constam as ações e as agendas de internacionalização implementadas pelas universidades federativas da região Centro-oeste. Os documentos indicados no parágrafo anterior serão analisados no capítulo seguinte. Ao deter nessas peças internas, busca-se identificar as ações e as agendas institucionais de internacionalização assumidas pelas instituições federais investigadas.

As cinco universidades pesquisadas dispõem de unidades administrativas específicas para coordenar as políticas institucionais de internacionalização. Essas unidades possuem um histórico marcado por reestruturações, indicando os ajustamentos que foram realizados nas organizacionais, tanto para atender às demandas internas apresentadas pelos membros da comunidade acadêmica quanto pelas demandas externas decorrentes das relações governamentais e institucionais, bem como os desafios históricos de cada momento. Importa destacar que, em todos os casos, as universidades tiveram que se reinventar para se ajustar às mudanças.

No Estatuto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, consta um dispositivo que serve registro para exemplificar a perspectiva das universidades, ao conceber as demandas as dimensões internacionais em período anterior aos anos 2000. Eis os termos: “Art. 3.º - A Universidade tem por finalidade: [...] g) cooperar com universidades e outras instituições científicas, culturais e educacionais brasileiras, estrangeiras e internacionais” (UFMS, s/d, p. 4).

Nota-se que a cooperação internacional é a principal linha de atuação das universidades, nas ações da dimensão internacional. Nesse sentido, a CAPES registrou:

a Capes intensificou as atividades de intercâmbio e cooperação internacional, como instrumento de aplicação da competência científica e tecnológica do país. Destacaram-se os convênios e acordos firmados com a Alemanha, a França, os Estados Unidos, a Inglaterra e com os países latino-americanos (CAPES, 2002, p. 11).

No âmbito da cooperação, há, também, dois programas importantes em termos de relações internacionais, ambos encaminhados pelo Governo Federal: (a) o Programa Estudante Convênio de Graduação⁴⁶ - PECG e (b) o Programa Estudantes Convênio de

⁴⁶ Conforme informações disponíveis na página oficial do Ministério da Relações Exteriores “o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) foi criado em 1965 pelo Decreto nº 55.613, atualmente é regido pelo Decreto nº 7.948. A estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico o Programa oferece oportunidade de realizar seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. O PEC-G é

Pós-graduação – PECPG. Em 2001, o PECPG foi uma “ação relevante visando à incrementação dos acordos de cooperação internacional, especialmente com os países da América Latina e da África” (CAPES, 2002).

Conforme relação de IFES, disponível na página oficial de MEC⁴⁷, as cinco instituições pesquisadas participam do PEC-G. Nesse sentido, a UFMT, ao tratar do processo de internacionalização, registrou: “nas últimas décadas, políticas públicas colocaram em evidência as possibilidades e amplificaram as potencialidades para a internacionalização do ensino superior brasileiro, com programas como o [...] PEC-G” (UFMT, 2019, p. 92).

Os dados e análises constantes deste capítulo permitem afirmar que as cinco universidades federais pesquisadas são instituições recentes, foram criadas, nas décadas de 1960, (UFG e UNB), 1970 (IFMT e UFMS) e 2000 (UFGD). As quatro primeiras têm a sede na capital e *campi* em cidades do interior. As cinco passaram por um processo acelerado de expansão nos últimos 15 anos, em decorrência dos programas oficiais conduzidos pelo Governo Federal.

Quanto à dimensão internacional, as cinco IFES pesquisadas realizam ações de internacionalização e seguem os mecanismos de regulação e fomento promovidos pelas agências oficiais, dentre elas a CAPES. As análises específicas referentes ao processo de internacionalização implementados pelas universidades federais da região Centro-Oeste serão apresentadas no próximo capítulo, cujo estudo está centrado nos documentos de gestão publicados pelas instituições pesquisadas.

administrado pelo Ministério das Relações Exteriores, por meio da Divisão de Temas Educacionais, e pelo Ministério da Educação, em parceria com Instituições de Ensino Superior em todo o país. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>.

⁴⁷ <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12281&Itemid=534>

5. INTERNACIONALIZAÇÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO OESTE: agenda, processos, políticas e ações institucionais

O *gerais* corre em volta. Esses gerais são sem tamanho. Enfim, cada um o que quer aprova, o senhor sabe: pão ou pães é questão de opiniões... O sertão está em toda parte (Guimarães Rosa, 1983, p. 9).

A definição do objetivo deste capítulo pautou-se em uma reflexão centrada no conceito de internacionalização na educação superior, o qual foi assumido nesta investigação. Eis o conceito: internacionalização é um processo intencional de integração dos objetivos, funções e agendas universitárias à dimensão internacional, intercultural ou global, que envolve os professores, os estudantes e os funcionários, com o propósito de melhorar o ensino, a pesquisa e os serviços prestados pela universidade, tendo por finalidade contribuir para o avanço da sociedade em nível local, regional, nacional e internacional, na medida em que produz mudanças organizacionais na instituição universitária (HUDZKI, 1998, KNIGHT, 2008; DE WIT, 2015).

Alicerçado nesse conceito, chegou-se ao seguinte objetivo: analisar documentos internos das Universidades Federais da Região Centro-Oeste, destacando os elementos comuns e os aspectos específicos presentes nas políticas institucionais de internacionalização elaboradas e implementadas no período de 2006 a 2020.

Ao investigar as políticas institucionais de internacionalização implementadas pelas universidades da região CO, optou-se por estudar os atos internos, registrados nos instrumentos gerenciais publicados pelas universidades pesquisadas. Portanto, foram analisados os planos de desenvolvimento institucionais e os relatórios anuais de gestão referentes ao intervalo que compõem a pesquisa. De forma complementar, analisou-se, também, os planos institucionais de internacionalização e as normas internas inerentes à dimensão internacional.

O percurso metodológico foi definido a partir de quatro unidades de análise, são elas: (1) os mecanismos internos de execução, controle, acompanhamento e avaliação das ações internacionais; (2) os agentes do processo de internacionalização; (3) a inserção internacional das universidades; (4) a política institucional de internacionalização.

De início, é importante destacar que, no caso brasileiro, a produção do conhecimento científico está sediada, prioritariamente, na pós-graduação (MOSORINI, 2011). Portanto, torna-se relevante compreender o processo de internacionalização

inerente às instituições universitárias, com destaque para relação que essas mantêm com as agências de fomento e regulação, dentre elas a CAPES, que possui política específica voltada para internacionalização das instituições, no campo da graduação, da pós-graduação e da pesquisa científica (FELTRIN; SANTOS; VELHO, 2021, p. 290).

Com base nas unidades de análise definidas para a pesquisa, organizaram-se os termos que deram suporte e nortearam a investigação, considerando como ponto fundamental o conceito internacionalização e o significado de internacionalidade⁴⁸. Esse último termo é entendido como a “qualidade ou caráter do que é internacional”.

Para melhor compreensão do caráter internacional das ações universitárias, entende-se que a dimensão internacional se encontra embricada nas funções desempenhadas pelas universidades em seu cotidiano acadêmico e organizacional, sendo a internacionalidade uma característica notável e desejável no âmbito das IFES da região CO. As cinco universidades pesquisadas demonstraram interesse e aproximação com a internacionalização de suas funções e agendas, na medida em que aderiram às políticas propostas pelas agências de regulação e fomento. Nesse sentido, os gestores da UFMT registraram: “o processo de internacionalização é inerente à história do ensino superior brasileiro. Nas últimas décadas, políticas públicas colocaram em evidência as possibilidades e amplificaram as potencialidades para a internacionalização do ensino superior brasileiro”. (UFMT, 2019, p. 92).

Outro ponto importante a ser destacado é a análise dos documentos (BARDIN, 2011), que foi agrupada em quatro dimensões distintas, as quais indicam fases ou momentos distintos de efetivação de ações de internacionalização, experimentadas pelas universidades pesquisadas, observando sempre o período pesquisado, 2005 a 2020. As dimensões da análise são: (a) assuntos internacionais, (b) ações internacionais, (c) relações internacionais e (d) internacionalização abrangente.

Na dimensão assuntos internacionais, enquanto atividades e objetos administrativos demandados por agentes internos às organizações universitárias, a gestão se dá de forma espontânea e fragmentada, mediante a apresentação de desejos personalíssimo dos interessados diretos. Esta fase é marcada pela inexistência de uma política interna com diretrizes clara e objetiva de internacionalização.

Em algumas universidades não há uma política clara de internacionalização e ela, na verdade, ocorre por meio de iniciativas individuais de programas de pós-graduação, tendo como foco a

⁴⁸ Dicionário Online de Língua Portuguesa: <<https://www.dicio.com.br/internacionalidade>>. Acessado em 07 de maio de 2022.

mobilidade acadêmica e acordos de cooperação técnico-científicos, que algumas vezes não são institucionalizados (NEZ, 2019, p. 165).

Na dimensão ações internacionais, enquanto atividades institucionais organizadas e realizadas de forma fragmentada pelas universidades, os propósitos e finalidades são marcados pela espontaneidade das unidades internas ou pessoas interessadas, sendo a gestão efetivada com baixa orientação ou coordenação central.

Quanto ao envolvimento dos membros da organização universitária, é relevante destacar o entendimento de Fabiano e Mello (2021, p. 16), os quais registram o seguinte: o “processo de internacionalização é transversal e envolve toda a comunidade acadêmica. É algo que precisa ser construído conjuntamente com todos os setores e não somente com a assessoria internacional ou uma gestão específica”.

Em vista disso, compreende-se o caráter imprescindível do envolvimento de toda a comunidade universitária nas ações de internacionalização. Nessa perspectiva, encontra-se o entendimento de Nez (2019, p. 165), para quem “as parcerias pontuais e sazonais podem ser ampliadas para toda a universidade, solidificando a internacionalização e construindo fluxos de operacionalização da cooperação”.

A dimensão relações internacionais estruturadas, cujos objetivos e metas compõem um conjunto de ações institucionais formalizadas e mantidas com outras instituições de educação superior, organismos internacionais, entidades supranacionais e governos estrangeiros, visando a cooperação, o intercâmbio e a mobilidade, cuja efetivação se dá mediante a formalização de instrumento jurídico próprio firmado entre as partes envolvidas.

Para Marin e Brasil (2004), a internacionalização compreende um conjunto de atividades de cooperação internacional entre as instituições educacionais, sendo esse tipo de cooperação institucionalizada por meio de acordos multilaterais. Nessa perspectiva, em Nez (2019, p. 165) encontra-se a seguinte afirmação: “há um encaminhamento no sentido de se constituir um centro institucional de cooperação, que seja preparado para a coordenação e aprimoramento de processos para ampliar oportunidades”.

A dimensão internacionalização abrangente é assumida como a quarta missão universitária (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). Nessa ótica, o processo de integração das funções universitárias envolve as unidades organizacionais e os seguimentos da comunidade interna em todas as fases da política institucional de internacionalização, formalmente, assumida pela universidade (proposição, formalização, execução, acompanhamento, controle, avaliação e redimensionamento),

tendo como finalidade a integração e as mudanças organizacionais demandadas pelo cenário e contexto internacionais (HUDZKI, 1998).

Cabe destacar que o “processo de internacionalização é transversal e envolve toda a comunidade acadêmica (FABIANO; MELLO, 2021, p. 16). O entendimento de Nez (2019, p. 165) segue nessa mesma direção, quando afirma: “a cooperação internacional exige o comprometimento da administração, dos docentes, dos funcionários e estudantes”.

Portanto, todos devem atuar com força propulsora e integradora, que gere resultados e incidam a curto, médio e longo prazo sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão que se articulem aos planos e projetos institucionalizados com vistas a cooperação (NEZ, 2019, p. 165).

Conforme a fase de envolvimento em que a instituição universitária se encontra, percebe-se a presença mais acentuada de uma dessas dimensões. Assim, buscou definir o grau de internacionalidade das universidades pesquisadas, a partir dos registros consignados em seus documentos de gestão.

5.1. A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO: estrutura, regulação e fomento

De início, é importante destacar que as universidades federais da região Centro Oeste, em momentos distintos e com dinâmicas próprias, estabeleceram diferentes mecanismos internos de organização, proposição, execução, controle, acompanhamento e avaliação de suas ações de caráter internacional.

Tais diretrizes foram registradas em seus instrumentos de gestão institucional, dentre eles o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI⁴⁹, o Relatório Gestão - RG⁵⁰ e o Plano Institucional de Internacionalização - PII⁵¹. Esses documentos, após aprovação

⁴⁹ Nos termos registrados pela UFMS, o Plano de Desenvolvimento Institucional é “elaborado para dimensionar o conjunto de metas e ações declaradas pela Instituição no período de cinco anos, o PDI é o documento institucional que descreve a metodologia de trabalho, as diretrizes pedagógicas, estrutura orgânica e jurídica, a missão institucional e os parâmetros de desempenho. Revestido de uma concepção de avaliação crítica, o PDI proporciona o desvelamento das potencialidades e fragilidades da instituição, melhorando sobremaneira a capacidade de realização dos objetivos, diretrizes e metas estabelecidas” (UFMS, 2020, p. 65).

⁵⁰ Nos termos disponibilizados pela UFMT o Relatório de Gestão é um “relatório apresentado aos órgãos de controle interno e externo e à sociedade como prestação de contas anual a que a universidade está obrigada nos termos do parágrafo único do art. 70 da Constituição Federal, elaborado de acordo com as disposições do Tribunal de Contas da União (TCU)”. Disponível na paginada Universidade: <<https://www.ufmt.br/pro-reitoria/proplan/pagina/orcamento/894>>. Acessado em: 02 de fevereiro de 2022.

⁵¹ Nos termos apresentados pela UNB, “o Plano de Internacionalização 2018-2022 é o primeiro documento da instituição sobre o assunto em 56 anos. O texto de 40 páginas descreve o panorama atual da

nos respectivos conselhos, foram publicados e estão disponíveis nas páginas oficiais das universidades.

É importante observar que as definições e encaminhamentos adotados nesses documentos seguiram o dinamismo e as orientações expressas nas políticas oriundas do governo central, enquanto ações de regulação, fomento e controle externo, encaminhados por órgãos específicos. Nesse sentido, Fabiano e Mello (2021, p. 2) afirmam que a internacionalização é “uma estratégia que vem sendo desenvolvida entre os países a fim de alcançar objetivos comuns, envolvendo aspectos educacional, econômico, social”.

O envolvimento do governo central com a implementação das ações de internacionalização das funções universitárias se dá no nível de sistema educacional, via órgão de regulação e fomento. Para impulsionar tais políticas, os acordos internacionais firmados “entre os países têm se constituído como um meio para o desenvolvimento humano e a formulação de políticas de internacionalização” (FABIANO; MELLO, 2021, p. 2).

Nesse sentido, Morosini (2011, p. 94) afirma que a internacionalização na educação superior pode acontecer no plano do sistema de educação superior e no plano institucional. No caso brasileiro, os documentos analisados indicam que a internacionalização segue a dinâmica da indução, via fomento e regulação, em processos conduzidos pelas agências governamentais.

No âmbito das cinco universidades pesquisadas, foi constatado que todas dispõem de unidades administrativas específicas para gerenciar as políticas institucionais de internacionalização, conforme dados constantes do Quadro 22.

Quadro 22 - Relações internacionais, unidade responsável nas IFES CO, trajetória

IFE/Unidade Atual/Sigla/Vinculação	Trajetória
UFG Secretaria de Relações Internacionais SRI Vínculo: Reitoria	1987 - Núcleo de Relações Internacionais 1987 - Assessoria de Assuntos Internacionais 1991 - Coordenadoria de Assuntos Internacionais 2018 - Diretoria de Relações Internacionais 2021 - Secretaria de Relações Internacionais
UFGD Escritório de Assuntos Internacionais ESAI Órgão Suplementar	2005 - Criação da Universidade 2007 - Escritório de Assuntos Internacionais
UFMS Agência de Internacionalização e de Inovação AGINOVA Vinculação: Reitoria	1995 - Assessoria de Relações Internacionais 2003 - Escritório de Relações Internacionais 2017 - Agência de Desenvolvimento, de Inovação e Relações Internacionais 2018 - Agência de Internacionalização e de Inovação

Universidade, traçando diretrizes, objetivos e prazos que deverão ser cumpridos nos próximos quatro anos. A finalidade principal é garantir perenidade às ações desenvolvidas, nesse sentido, dentro da UnB”. Disponível em: INT - UnB - Plano de internacionalização. Acessado em: 02 de fevereiro de 2022.

	2021 - Secretaria de Relações Internacionais
UFMT Secretaria de Relações Internacionais SECRI Vinculação: Reitoria	1980 - Assessoria de Relações Internacionais 2012 - Secretaria de Relações Internacionais
UNB Secretaria de Assuntos Internacionais INT Vinculação: Reitoria	1987 - Centro de Apoio a Intercâmbio e Programas Internacionais 1997 - Assessoria de Assuntos Internacionais 2020 - Secretaria de Assuntos Internacionais

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

As informações do Quadro 22, indicam que, no interior das universidades pesquisadas, as unidades de coordenação das ações de internacionalização possuem um histórico marcado por reestruturações, fato que indica uma busca constante por ajustes organizacionais, para atender às demandas internas e externas exigidas pelas dinâmicas institucionais próprias do momento histórico no qual foi efetuada cada mudança.

No período de 1987 a 2021, houve diversas reestruturações organizacionais. Tais alterações buscaram configurar e/ou reconfigurar as unidades internas com a finalidade de se ajustar-se às demandas internas, apresentadas pela comunidade universitária e às demandas externas, requeridas pelos órgãos do Governos Federal.

Ao tomar as reconfigurações indicadas como movimentações importantes na análise da internacionalização, buscou-se a fundamentação expressa na literatura especializada, que se encontra o entendimento de que é imprescindível “criar estruturas adequadas para o processo de internacionalização”, afirma Stallivieri (2016, p. 108). Como exemplo, registra-se a mais recente alteração promovida pela UFMS em seu órgão responsável pela internacionalização, que resultou na implementação da Secretaria de Relações Internacionais – SERIN/AGINOVA (UFMS, 2022⁵²), cujos objetivos são:

- Prospectar convênios, parcerias, acordos de cooperação e intercâmbio com instituições, públicas ou privadas, de ensino, pesquisa, extensão, inovação, empreendedorismo e fomento de entidades internacionais;
- Fomentar e promover o intercâmbio científico, tecnológico, cultural entre a Universidade e instituições internacionais;
- Assessorar tecnicamente as unidades e exercer as funções de gestão executiva das atividades de relação internacional da UFMS;
- Orientar e apoiar professores, estudantes e técnicos-administrativos nas atividades para aprimoramento profissional fora do Brasil, especialmente na prospecção de oportunidades e na instrução relacionada aos trâmites administrativos no período de estudos no exterior;
- Acompanhar e monitorar o desenvolvimento da política de internacionalização da UFMS, de forma integrada com as unidades técnicas (UFMS, 2022)

⁵² Informações disponibilizadas na página oficial da UFMS, disponível em: <https://aginoa.ufms.br/sobre-aginoa/unidades/relacoes-internacionais/apresentacao>. Acessada em: 07 de maio de 2022.

Cabe destacar que as alterações organizacionais registradas nos documentos oficiais das universidades pesquisadas indicam uma trajetória marcada por ajustes internos com adequações na estrutura organizacional, nas atribuições, nas finalidades, nos cargos dirigentes e nas diretrizes políticas próprias de cada unidade.

As mudanças organizacionais (HUDZKI, 1998) observadas nessas unidades foram materializadas para adequar a universidade às demandas institucionais sempre crescentes, na medida em que atendem aos desafios apresentados pelo contexto do momento histórico no qual se deu a alteração, sendo a internacionalização assumida como uma missão da universidade (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Nos registros constantes dos documentos analisados, há evidências de que, no período pesquisados, 2006 a 2020, as cinco instituições realizaram mudanças organizacionais em suas unidades de relações internacionais: em 2012 a UFMT; em 2017 a UFMS e a UNB; em 2018 e 2021 a UFG. Neste período, há uma exceção, a UFGD. Essa universidade permaneceu sem alteração na estrutura organizacional de sua unidade de política internacional, tendo em vista que é uma universidade recente, criada em 2005, e sua unidade de ações internacionais foi instituída em 2007.

Quanto às especificidades atuais dessas unidades, pode-se observar que as informações disponibilizadas pela UFG, na página eletrônica⁵³ da Secretaria de Relações Internacionais – SRI, destacam que esse órgão gestor é responsável pelas políticas de internacionalização da UFG, estando vinculado administrativamente à Reitoria.

Essa secretaria dispõe de atribuições normativas, podendo publicar instruções, expedir ofícios circulares e regulamentos específicos relacionados a suas finalidades institucionais, conforme dispõe a Portaria UFG n.º 713, de 05 de maio de 2021. A SRI/UFG é composta por três subunidades: (1) a Coordenação Administrativa; (2) a Coordenação de Mobilidades e Projetos Internacionais e (3) a Coordenação de Acordos Internacionais.

Na UFGD, a coordenação das políticas de internacionalização está a cargo do Escritório de Assuntos Internacionais – ESAI. Na página da Unidade⁵⁴, consta que esse escritório foi criado pela Resolução COUNI n.º 15, de 15 de fevereiro de 2007, sendo composto por duas seções: (1) a Seção de Acordos de Cooperação Internacionais e (2) a Seção de Mobilidade Acadêmica Internacional. Os objetivos desta unidade são:

⁵³ <<https://sri.ufg.br/>>

⁵⁴ <<https://portal.ufgd.edu.br/setor/internacionalizacao-pt/informe/esai---novo-endereco>>

promover o intercâmbio acadêmico de alunos, professores e técnicos administrativos, articular e elaborar projetos internacionais [...] auxiliar os diversos setores da UFMS nas atividades acadêmica, técnico-científica, cultural e administrativa em questões relacionadas a assuntos internacionais. Desta forma, o ESAI procura incentivar e desenvolver convênios com instituições de ensino e organismos que possam viabilizar tais ações (UFMS, 2022⁵⁵).

Na UFMS, a condução das políticas de internacionalização está afeta à Agência de Internacionalização e de Inovação - AGINOVA. Nos termos da página eletrônica da Unidade⁵⁶, consta que a Agência de Desenvolvimento de Inovação e de Relações Internacionais foi criada por meio da Resolução COUN n.º 2 de 31 de janeiro de 2017.

Hoje, após passar por um processo de reestruturação, recebeu a denominação de Agência de Internacionalização e de Inovação e a sua estrutura é composta por três secretarias: (1) a Secretaria de Articulação Institucional; (2) a Secretaria de Empreendedorismo e Inovação e (3) a Secretaria de Relações Internacionais. As finalidades desta Unidade são:

A Agência de Internacionalização e de Inovação (AGINOVA) é a unidade responsável pela articulação, promoção, orientação, coordenação e avaliação de ações que tenham como escopo políticas de cooperação internacional, a integração de atividades entre a Universidade, Empresas, Governo e Sociedade para a promoção da inovação e do empreendedorismo e do fortalecimento das relações da Universidade por intermédio de seus projetos institucionais voltados para o desenvolvimento da UFMS (UFMS, 2022⁵⁷).

Cabe destacar que, na execução de suas atribuições institucionais, a Agência da UFMS conta com a atuação do Comitê Permanente de Gestão de Inclusão, Internacionalização e Ações Afirmativas – CGIIAF, instituído pela Resolução CD n.º 145, de 28 de dezembro de 2018, o qual possui a finalidade de apoiar e acompanhar as ações voltadas à inclusão, internacionalização e ações afirmativas implementadas no âmbito da Universidade (UFMS, 2018a).

Nos termos do Plano de Trabalho 2021, para o campo da internacionalização, o CGIIAF definiu as seguintes metas/atividades: (1) consolidar o Comitê de Internacionalização; (2) promover internacionalização nos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu e nos Grupos de Pesquisa; (3) promover internacionalização nos cursos de graduação; (4) consolidar política linguística institucional; (5) consolidar parcerias internacionais; (6) fortalecer política de acolhimento e recepção de estrangeiros; (7)

⁵⁵ <<https://portal.ufgd.edu.br/setor/internacionalizacao-pt/informe/esai---novo-endereco>>

⁵⁶ <<https://aginoa.ufms.br/sobre-aginoa/>>

⁵⁷ Informações expressas na página oficial da AGINOVA, disponível em: <<https://aginoa.ufms.br/sobre-aginoa/>>

consolidar política de capacitação e qualificação docente e técnico-administrativo com vistas à internacionalização; (8) consolidar a política de empreendedorismo e inovação da UFMS voltada à internacionalização (UFMS, 2018a).

Na página oficial da UFMT, consta que a Secretaria de Relações Internacionais – SECRI⁵⁸ tem por objetivo: “ser a unidade institucional de gestão de todos os processos de internacionalização”. Ao considerar a trajetória da SECRI, observa-se que o nome atual e a estrutura organizacional disponível lhe foram atribuídos por meio da Resolução do CD n.º 11, de 19 outubro de 2012.

Para desenvolver e implementar políticas e projetos de internacionalização no âmbito da UFMT, a SECRI conta com a seguinte estrutura organizacional: (1) a Assistência de Secretaria; (2) a Gerência de Relações Internacionais; (3) a Gerência Administrativa e de Comunicação; (4) a Supervisão de Convênio e Mobilidade; (5) a Supervisão de Apoio e Acompanhamento.

A Secretaria de Relações Internacionais – SECRI atua no cenário de internacionalização da UFMT desde então e o seu principal objetivo é prospectar oportunidades, propor e executar políticas para a inserção internacional da UFMT, visando sua promoção e desenvolvimento.

A efetivação do processo de mobilidade acadêmica para docentes, discentes e técnicos administrativos se dá por meio de redes internacionais, acordos de cooperação com instituições estrangeiras e projetos que visam a internacionalização, dentre outras atividades que possam estimular a competência cultural e a cidadania global (UFMT, 2022⁵⁹)

Na UNB, a Secretaria de Assuntos Internacionais – INT possui a seguinte estrutura administrativa: (1) Direção; Coordenação de Cooperação; (2) Área Administrativa; (4) Área de Acordos; e (5) Área de Mobilidade e Programas. Conforme informações disponíveis na página oficial da unidade⁶⁰, o Ato da Reitoria n.º 0548, de 05 de maio de 2020, definiu o nome, a estrutura organizacional e as competências da INT:

Art. 3º Compete à Secretaria de Assuntos Internacionais (INT):

- Atuar juntamente com os decanatos acadêmicos e unidades acadêmicas de modo a viabilizar a execução do Plano de Internacionalização da Universidade de Brasília, aprovado pelo Conselho de Ensino, pesquisa e Extensão;
- Assessorar a administração da Universidade de Brasília em questões de âmbito internacional;
- Fornecer informações para subsidiar parecer técnico sobre aspectos internacionais de projetos e programas de ensino, pesquisa e extensão da Universidade de Brasília que possuam âmbito internacional;

⁵⁸ <https://www.ufmt.br/secretaria/secr/pagina/apresentacao/702#top_page>

⁵⁹ <https://www.ufmt.br/secretaria/secr/pagina/apresentacao/702#top_page>

⁶⁰ <<http://int.unb.br/br/institucional/a-int>>

- Assessorar a administração da Universidade de Brasília na recepção de delegações estrangeiras;
- Assessorar a elaboração de textos de acordos para cooperação internacional dos quais a Universidade de Brasília seja signatária;
- Organizar as atividades de intercâmbio internacional dos discentes e técnicos da Universidade de Brasília;
- Organizar as atividades dos programas internacionais gerenciados pela INT;
- Captar e divulgar informações sobre programas de internacionalização do ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária, em atuação harmoniosa com os decanatos acadêmicos;
- Implementar estratégias para a promoção da internacionalização do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão da Universidade de Brasília, em atuação harmoniosa com os decanatos acadêmicos;
- Propor às instâncias acadêmicas e administrativas a adoção de medidas que visem ao aumento da inserção internacional da Universidade de Brasília;
- Orientar os Representantes de Internacionalização das Unidades Acadêmicas com vistas à construção de políticas de internacionalização;
- Organizar e fornecer informações ao Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (DPO) relacionadas à internacionalização da UnB e da sua comunidade (UNB, 2022⁶¹)

Em 2017, a Vice-Reitoria da UNB assumiu a função de presidir a Comissão de Internacionalização, criada pela Resolução da Reitoria n.º 0012/2017, com a finalidade de delinear as prioridades estratégicas e os eixos de ação da internacionalização da Universidade e elaborar proposta de regimento da INT, sendo, em 2020, configurados os atuais contornos da unidade.

O posicionamento da UNB indica a sua trajetória de internacionalização ao longo dos anos, nos seguintes termos:

Diversas instâncias e órgãos da Administração Superior se corresponsabilizam pela internacionalização da Universidade, destacando-se a atuação direta da Assessoria de Assuntos Internacionais (INT) e dos Decanatos de Ensino de Graduação, de Pós-Graduação, de Pesquisa e Inovação, e de Extensão. Desse modo, estruturas, políticas e ações se articulam para viabilizar a internacionalização da Universidade de forma institucional (UNB, 2018, p. 13).

Dentre os inúmeros instrumentos adotados pelas IFES, temos os Planos de Desenvolvimento Institucionais – PDI, que foram elaborados e publicados pelas universidades pesquisadas no período de 2005 a 2020. Nesses documentos, constam registros relevantes para o entendimento da internacionalidade proposta e assumida pelas políticas universitárias.

⁶¹ <<http://int.unb.br/br/institucional/a-int>>

Diante desses dados, é importante destacar que “todo o processo de internacionalização necessita estar regulamentado dentro da Universidade, permitindo um alcance muito maior dos resultados [...] um instrumento essencial para o crescimento da Instituição e a democratização do ensino” (FABIANO; MELLO, 2021, p. 12).

Quando observadas de forma panorâmica, percebe-se que as políticas de internacionalização, executadas no âmbito interno de cada IFES, guardam estreita relação de semelhança com aquelas adotadas pelas demais universidades congêneres. Nesse sentido, Fabiano e Mello (2021) indicam a importância de uma política de internacionalização em nível de sistema, enquanto política pública.

Fica evidente a importância da internacionalização como uma estratégia necessária para a construção de uma política pública que visa a melhoria do ensino no país, e também para a consolidação dos acordos de cooperação acadêmica internacional entre as nações, buscando parcerias e interesses em comum (FABIANO; MELLO, 2021, p. 12).

Embora as IFES pesquisadas tenham adotado posicionamentos institucionais similares no uso de sua autonomia, cada universidade fez as suas escolhas e assumiu os aspectos de internacionalidade que lhes são imprescindíveis, seguindo caminhos distintos na implantação, implementação e institucionalização das políticas de internacionalização de suas funções universitárias.

Portanto, são políticas ajustadas ao corpo institucional disponível, que dão continuidade e expandem as experiências já acumuladas na trajetória universitária, sendo aspectos próprios do contexto histórico da universidade em sua singularidade. Nota-se que as IFES buscaram “estabelecer uma amplitude nas dimensões intelectual, cultural, social, científica e tecnológica para a formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios do novo milênio” (STALLIVIERI, 2004, p. 38).

Isso posto, passe-se à análise da incidência de registros explícitos referentes à internacionalidade presente nos planos de desenvolvimento institucionais elaborados e publicados pelas universidades pesquisadas, nos termos do subitem seguinte.

5.2. A INCIDÊNCIA DE TERMOS ESPECÍFICOS DA INTERNACIONALIDADE NOS PLANOS DAS IFES

Este tópico toma por orientação principal as definições estabelecidas pelos instrumentos normativos que estruturaram o sistema de avaliação da graduação nos últimos anos, cujas bases estão presentes no SINAES – Sistema Nacional de Avaliação

da Educação Superior. As finalidades desse sistema foram estabelecidas no § 1.º, Artigo 1.º, da Lei n.º 10.861, publicada em 14 de abril de 2004. Eis as suas finalidades: a melhoria da qualidade da educação superior; a orientação da expansão da sua oferta; o aumento permanente da sua eficácia institucional; o aumento permanente de sua efetividade acadêmica e social; a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior (BRASIL, 2004).

Esse dispositivo ainda delimitou os meios pelos quais os compromissos e responsabilidades das instituições de ensino superior serão perseguidos. São eles: a valorização da missão pública das IES; a promoção dos valores democráticos; o respeito à diferença e à diversidade; a afirmação da autonomia e identidade institucional (BRASIL, 2004).

Os objetivos do SINAES estão registrados no Parágrafo único, do Artigo 2.º, da Lei n.º 10.861 e encontra-se expresso nos seguintes termos: os resultados da avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes “constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior” (BRASIL, 2004).

A concepção de avaliação expressa no Artigo 3.º da mesma Lei enfatiza que o objetivo da avaliação das instituições de educação superior é identificar o perfil e o significado da atuação institucional. Essa identificação far-se-á por meio das atividades, cursos, programas, projetos e setores institucionais, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas, obrigatoriamente, as seguintes: a missão, o plano de desenvolvimento institucional e a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluindo os procedimentos para estímulo à produção acadêmicas, incluindo as bolsas de pesquisas, de monitoria e demais modalidades (BRASIL, 2004).

Nota-se que a Lei enfatiza de forma explícita as dimensões necessárias para a identificação dos objetivos institucionais, com destaque para três dimensões obrigatórias: (1) a missão institucional; (2) o plano de desenvolvimento institucional; (3) as políticas institucionais. Estas dimensões compulsórias integram o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional⁶², o qual se constitui em um dos documentos internos das

⁶² As “Diretrizes para Elaboração do PDI”, documento que fornece um roteiro de apoio às Instituições, com o propósito de auxiliar na construção do PDI, foi publicado pela Secretaria de Educação Superior – Sesu/MEC em dezembro de 2004. Nele, são elencados os eixos temáticos essenciais que devem estar presentes. Posteriormente, o Decreto n.º 5.773/2006 chama atenção para o fato de o PDI, enquanto instrumento de planejamento estratégico, constituir requisito imprescindível para o reconhecimento e a avaliação de cursos superiores (Decreto n.º 5.773/ 2006, art. 15).

universidades, dada a sua relevância na composição do processo estratégico de planejamento e avaliação das instituições universitárias.

Há um número significativo de instrumentos gerenciais definidores dos ambientes universitários, dentre eles o PDI, com seu caráter compulsório. Esse é um instrumento demarcador dos objetivos, metas e estratégias propostas pela universidade, o seu período de vigência é de cinco anos.

Ao assumir o PDI como um instrumento gerencial, é relevante observar o entendimento de Sousa (2021, p. 167), ele destaca que a perspectiva gerencialista presente no ambiente universitário está associada às reformas de grande alcance iniciadas na década de 1990, pelas quais os Estados assumiram “o modelo gerencialista como novo paradigma da gestão”. A ênfase do modelo gerencialista recai nos sistemas de monitoramento e produção de informações, privilegiando a eficiência e a produtividades. São “elementos que se mostram frequentemente associados a rígidos sistemas de controle, metas em crescente escolada, definição de performances” (SOUSA, 2021, p. 168).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES) no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (MEC, 2004).

Ao analisar os Planos de Desenvolvimento Institucionais das IFES, é importante ressaltar que as orientações gerencialistas têm o seu foco na qualidade e na excelência, difundindo programas de mudança cultural nas organizações, destacou Sousa (2021).

Suas implicações acabam repercutindo sobre as novas identidades das IES e, de forma mais específicas, sobre o novo modelo de universidade, que passa a lidar com os desafios e dilemas inerentes às ações que definem para figurar no competitivo campo da Educação Superior (SOUSA, 2021, p. 168).

Quanto à publicação, o conjunto de planos de desenvolvimento institucionais disponíveis nas páginas oficiais das instituições pesquisadas foram organizados em três grupos distintos, conforme o ano de publicação. Essa organização teve por objetivo sistematizar os dados neles registrados e hierarquizar as informações relevantes para a investigação, tendo por orientação as unidades de análise definidas para a pesquisa. Os grupos foram distribuídos em ciclos: (a) primeiro ciclo de 2005 a 2008; (b) segundo ciclo 2010 a 2014; (c) terceiro ciclo de 2015 a 2020, conforme informações constantes no Quadro 23.

Quadro 23 - Planos de Desenvolvimento Institucional, IFES CO, 2005-2020

IFES	DOC	OBSERVAÇÃO	PUBLICAÇÃO
PRIMEIRO CICLO DE PUBLICAÇÕES			
UFMT	PDI 2005-2012		2005
UNB	PDI 2006-2010		2006
UFGD	PDI 2008-2012		2008
UFG	PDI 2008-2012		2008
SEGUNDO CICLO DE PUBLICAÇÕES			
UFMS	PDI 2010-2014	Realinhado em 2011	2010
UFG	PDI 2011-2015	Vigência prorrogada até 2017	2011
UFGD	PDI 2013-2017	Vigência prorrogada até 2021	2013
UFMT	PDI 2013-2018		2013
UNB	PDI 2014-2017		2014
TERCEIRO CICLO DE PUBLICAÇÕES			
UFMS	PDI 2015-2019	Realinhado em 2017	2015
UFG	PDI 2018-2022		2018
UNB	PDI 2018-2022		2018
UFMT	PDI 2019-2023		2019
UFMS	PDI 2020-2024		2020

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

No período de 2005 a 2008, que corresponde ao primeiro ciclo de publicações de PDI, observa-se que somente uma das cinco universidades pesquisadas registrou explicitamente a sua forma de internacionalização, trata-se da UFG que fez constar em seu PDI 2008-2012, uma unidade própria para tratar da “Política de ações internacionais”, com identificação própria e expressa em subitem específico, integrante do item 2 do documento, cuja identificação é: “Projeto Pedagógico Institucional”.

As demais IFES da Região CO (UFGD, UFMS, UFMT, UNB), embora não tenham registrado as suas ações internacionais em item específico, fizeram constar ações voltadas para a dimensão internacional de forma fragmentada, diluídas nas diversas políticas institucionais, conforme consta no Quadro n.º 24.

Quadro 24 - Políticas de Internacionalização expressas no PDI, primeiro ciclo de publicações, IFES-CO

IFES	Documento	ITEM/TERMOS	Página	OBSERVAÇÃO
UFMS	PDI 2005/2009	Meta 1: Revitalizar o Escritório de Relações Internacionais da UFMS.	-	Integrante do Objetivo 4: Ampliar programas de educação continuada, em parceria com entidades governamentais e de classe.
UFMT	*PDI 2005/2012	-	-	-
UNB	PDI 2006/2010	-	-	-
UFG	PDI 2008/2012	2.2.5. Política de ações internacionais	104	constante do item 2. Projeto pedagógico institucional
UFG	PDI 2008/2012	3.1.4. Relações e Parcerias com a Comunidade, Instituições e Empresas	127	constante do item 3. Gestão institucional
UFGD	PDI 2008/2012	7.4.2. Escritório de Assuntos Internacionais - ESAI	71	constante do item 7. Organização administrativa

* Em 2007, houve a aprovação de um aditivo que complementou o PDI 2005-2010 e prorrogou a sua vigência até 2012.
Fonte: Elaborado pelo Pesquisador.

A partir dos dados apresentados no Quadro 24, é possível identificar que a UFMS, em seu PDI 2005-2009, grafou uma meta que apresenta aspectos relevantes para o entendimento do contexto de internacionalidade naquele momento histórico, os termos permitem indicar o grau de prioridade que os assuntos internacionais ocupavam no bojo das ações institucionais desenvolvidas pela universidade. Eis os termos da meta: “Revitalizar o Escritório de Relações Internacionais da UFMS” (UFMS, 2007, p.27), com as seguintes ações:

- obter espaço para alocar o escritório de relações internacionais (ERI);
- documentar e oficializar o escritório na estrutura da UFMS;
- viabilizar uma estrutura física e tecnológica para estabelecer contatos com IES internacionais;
- fazer levantamento entre os cursos de IES fora do país para possíveis convênios;
- divulgar os convênios já existentes;
- manter atualizado o site com as informações sobre o ERI; e
- alocar profissionais com fluência de diferentes idiomas. (UFMS, 2007, p.27),

Desse registro, é possível extrair duas leituras distintas: (1) em 2005, o ERI - Escritório de Relações Internacionais da UFMS não respondia de forma satisfatória às demandas de ações internacionais apresentadas aos gestores da universidade, logo foi necessário definir uma meta de revitalização, rompendo com a situação de insuficiência verificada no processo de avaliação da unidade, que antecedeu a elaboração do respectivo PDI; (2) a definição de meta nesses termos indica ser essa uma proposta de ajuste institucional, que carrega em si uma visão gerencial voltada para a criação das bases institucionais necessárias à implantação de ações de caráter internacional, tendo por base o princípio da efetividade.

A abrangência da internacionalização parecer indicar a motivação norteadora da proposição da UFMS, na medida em que a universidade propôs um redimensionamento e, em momento seguinte, implementou a reestruturação da unidade gestora da internacionalização. A abrangência da internacionalização foi tratada por Morosini e Corte (2021):

A internacionalização da Educação Superior na era moderna estava relacionada às atividades de pesquisa e, consequentemente, à universidade e à construção da ciência. Hoje, além da função investigativa, a internacionalização se estende, de forma marcada, à função de ensino e abrange as instituições de Educação Superior de forma geral (MOROSINI; CORTE, 2021, p. 36).

No caso da UFG, observa-se que, em 2008, ao propor o seu PDI, dispunha de condições institucionais para definir as bases de sua “Política de Ações Internacionais”.

Embora não contemplasse a internacionalização de forma abrangente, em sua proposta constava: “A demonstração da capacidade de interação e cooperação entre pessoas e grupos é, cada vez mais, uma exigência em vários editais e é, muitas vezes, condição primordial para o sucesso de projetos mais arrojados” (UFG, 2008, p. 104). Esse entendimento é complementado nos seguintes termos:

Essa política é desenvolvida por meio da cooperação e do intercâmbio científico e tecnológico, cultural e acadêmico entre a UFG e as instituições de ensino superior estrangeiras, organismos internacionais, governos estrangeiros e agências de fomento nacionais e internacionais (UFG, 2008, p. 104).

O registro consignado pela UFG retrata uma concepção de internacionalização, cujas relações internacionais têm o seu foco principal na cooperação e no intercâmbio. A respeito desse tipo de relações internacionais Fabiano e Mello (2021, p. 2) afirmam que “a cooperação acadêmica internacional é uma parte estratégica importante para o processo de internacionalização, já que hoje mais do que nunca as cooperações internacionais são cada vez mais frequentes, principalmente nas áreas de pesquisa e projetos científicos”. A política de relações internacionais definidas pela UFG (2008, p. 104) contemplam ações específicas e amplas, as quais permitem perceber a fase em que essa instituição universitária se encontrava no campo da internacionalização, naquele momento histórico.

As ações registradas pela UFG podem ser resumidas nos seguintes objetivos: (a) dinamizar o intercâmbio internacional de estudantes de graduação; (b) incentivar o aprendizado de línguas estrangeiras na UFG; (c) viabilizar a oferta cursos de português para estrangeiros que realizam intercâmbio na UFG; (d) consolidar convênios de cooperação já existentes entre a UFG e suas congêneres internacionais; (f) possibilitar o estabelecimento de novos convênios em áreas promissoras; (g) diversificar os eixos geográficos das parcerias, considerando a cooperação solidária; (h) promover eventos de caráter internacional na UFG; (i) reforçar laços com as representações diplomáticas de outros países, centros culturais e instituições estrangeiras; (j) apoiar os pesquisadores em seus projetos de cooperação internacional; (l) viabilizar a realização de pesquisas conjuntas e missões de estudos; (m) receber visitantes estrangeiros (UFG, 2008, p. 104).

Esse registro corrobora com o entendimento apresentado por Fabiano e Mello (2021, p. 10), que afirmam: “se torna claro a importância da formulação de políticas e estratégias que possam contribuir para o avanço da Internacionalização dentro da Universidade”.

Na perspectiva apontada por esses autores, é relevante destacar que, em momento anterior, em 2007, a Universidade Federal de Goiás, publicou a Resolução CEPEC n.º 828, que regulamentou a participação de estudantes de graduação em Programa de Intercâmbio Acadêmico Internacional em instituição de ensino superior.

Essa regulamentação foi expedida com base na política de ações internacionais vigente na Universidade naquele momento, tendo como objetivos: (a) promover o crescimento qualitativo do ensino; (b) propiciar a busca e a incorporação de novas tecnologias por meio da pesquisa; (c) possibilitar condições à comunidade universitária de conviver e conhecer a diversidade cultural que propicia ao profissional uma formação cosmopolita em consonância com o momento atual de evolução global (UFG, 2007). Esse ato normativo é um registro importante para afirmar a existência de ações institucionais sedimentadas no campo das relações internacionais nas IFES pesquisadas, no intervalo de 2006 a 2010, que corresponde ao primeiro ciclo de publicação dos PDI.

No segundo ciclo de publicação de PDI (2010-2014), houve um avanço significativo do número de registros de ações internacionais, que acenam para a construção de políticas de relações internacionais. Nessa fase, duas universidades pesquisadas, a UFG e a UFGD, inseriram em seus planos itens específicos para tratar das políticas de ações internacionais.

Na mesma direção, a UFMS, no realinhamento do seu PDI, ampliou os registros referentes às ações internacionais, fazendo constar elementos internacionais em vários itens do documento, sem estabelecer uma parte exclusiva para as políticas internacionais.

Embora no segundo ciclo de publicação não apareçam itens específicos, a UFMT e UNB registraram em PDI diversos elementos de políticas internacionais, de forma fragmentada, que integram os demais itens do documento, conforme Quadro 25.

Quadro 25 - Políticas de Internacionalização expressas no PDI, segundo ciclo de publicações, IFES-CO

IFES	Documento	ITEM/TERMOS	Página	OBSERVAÇÃO
UFMS	PDI 2010/2014 Original	Inserção regional, nacional e internacional	26	Constante do item 2. Projeto Pedagógico Institucional.
	PDI 2010/2014 Realinhado	Diretrizes, programas e metas institucionais	10	Constante do item 1: Perfil Institucional
UFG	PDI 2011/2017	Política de Relações Internacionais	42	Constante do Capítulo 3. Políticas Institucionais
		Relações Internacionais	86	Inserida Capítulo 6 As Atividades Institucionais
		Eixo 7 - As Relações Internacionais na UFG Metas e Ações	137	Constante do Capítulo 7. O planejamento institucional 2011-2015

UFGD	PDI 2013/2021	3.3.4. Mobilidade e Internacionalização Acadêmica	32	Constante do item 3. Perfil Institucional, no subitem 3.3. Objetivos e Metas
		Quadro 4: Programa 04 Mobilidade e Internacionalização Acadêmica	70	Constante do item 3.7. Cronograma das metas propostas
UFMT	PDI 2013/2018	-	-	-
UNB	PDI 2014/2017	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador.

O Estatuto da UNB em seu Artigo 4.º estabelece: “A Universidade de Brasília organiza e desenvolve suas atividades em conformidade com os seguintes princípios: [...] VII – intercâmbio permanente com instituições nacionais e internacionais” (UNB, 2022).

Convém destacar que a UNB, no PDI 2018-2022, registrou que a “Assessoria de Assuntos Internacionais (INT) não participou efetivamente da construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014 – 2017” (UNB, 2019, p. 188). Embora não tenha participado da elaboração desse documento, a sua presença é percebida nos Relatórios de Gestão publicados nos anos seguintes.

No segundo ciclo, observa-se a prevalência dos elementos de política internacional diluídos nos diversos itens componentes do PDI. As cinco instituições registraram ações específicas de relações internacionais no período. Pela primeira vez, o termo internacionalização é registrado pela UFGD: “internacionalização acadêmica” (UFGD, 2013, p. 32).

No terceiro ciclo de publicações de PDI (2015 a 2020), a internacionalização, enquanto processo que envolve a dimensão internacional no interior das universidades federais da região Centro Oeste, recebeu atenção ampliada, se comparada aos ciclos anteriores. No percurso dos cinco anos que compõem esse período, as IFES registraram políticas, ações, objetivos, metas, estratégias e indicadores específicos ao processo de internacionalização.

No período de 2015 a 2020, observa-se que as cinco instituições pesquisadas incluíram em seus planos de desenvolvimento institucionais espaço específico para tratar das políticas de internacionalização. Conforme consta no Quadro 25, as políticas de internacionalização, enquanto item constante dos PDI, passaram a integrar as ações definidas pelas IFES do Centro Oeste a partir do ano de 2013, com a UFGD e ganhou a totalidade das universidades pesquisadas em 2020, com a publicação do PDI da UFMS.

Quadro 26 - Políticas de Internacionalização expressas no PDI, terceiro ciclo de publicações, IFES-CO

IFES	Documento	ITEM/TERMOS	Página	OBSERVAÇÃO
UFGD	*PDI 2013/2021	3.3.4. Mobilidade e Internacionalização Acadêmica	32	Constante do item 3. Perfil Institucional, no subitem 3.3. Objetivos e Metas
		Programa 04. Mobilidade e Internacionalização Acadêmica	70	Constante do item 3.7. Cronograma das metas propostas
UFMS	PDI 2015/2019 Original	2.1. Inserção regional, nacional e internacional	39	Constante do item 2. Projeto Pedagógico Institucional.
	PDI 2015/2019 Realinhado	ÁREA ESTRATÉGICA 2 Pesquisa, extensão, inovação e integração nacional e internacional	17	Constante do item 1.4.1 Matriz Estratégica para o Desenvolvimento Institucional
UFG	PDI 2018/2022	2.3.7. Política de Internacionalização	32	Constante do item 2. PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL – PPI
		7.8. Internacionalização	72	Constante do item 7 O PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL 2018-2022
UNB	PDI 2018/2022	6.10. Políticas de Internacionalização	91	Constante do item 6. Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI
		Internacionalização da UnB	188	Constante do Anexo 1: Resultados do PDI anterior (2014-2017)
UFMT	PDI 2019/2023	6.7.9. Política de Internacionalização da UFMT	92	Constante do item 6. Projeto político pedagógico institucional – PPPI
		Objetivo 5. Internacionalizar e integrar a pós-graduação	32	Constante do item 5.6 Objetivos e Metas, na Tabela 3 – Objetivos e metas do Eixo Ensino
UFMS	PDI 2020/2024 Original	2.1.5. Política de Internacionalização	37	Constante do item 2. Gestão Acadêmica, no subitem 2.1. Projeto Pedagógico Institucional

* A UFGD, no período de 2015 a 2020, não elaborou novo PDI, somente prorrogou a vigência do PDI 2013-2017, que passou a vigorar até 2021.

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador.

Nesse período, somente quatro IFES publicaram novos PDI. A UFGD optou pela prorrogação da vigência de seu PDI 2013 a 2017, sendo que o seu novo plano se encontra em fase de elaboração. É importante destacar que a UFGD, embora tenha incluído a internacionalização em seu PDI 2013-2017, não reformulou as suas políticas de internacionalização, após duas prorrogações, o PDI em destaque teve a sua vigência ampliada para 2021.

No texto de 2013, a Universidade reconheceu “que ainda há muito a fazer neste sentido. A baixa capacidade de internacionalização, em todas as áreas, é ainda um aspecto na avaliação da instituição que precisa ser superado” (UFGD, 2013, p. 32).

Por isso, para os próximos semestres e anos, políticas que favoreçam a mobilidade de nossos servidores e alunos devem ser operacionalizadas, como por exemplo: ampliação do sistema de aproveitamento de créditos e também do Programa de Bolsas de Mobilidade Internacional destinado a alunos de baixo poder aquisitivo da UFGD; atuação de modo incisivo e constante para o aproveitamento das oportunidades do Programa Ciência sem Fronteiras, do Governo Federal; ampliação do número de acordos de cooperação com instituições de países estrangeiros de regiões de interesses da UFGD; publicação semestral de

edital com oferta de vagas na UFGD a alunos de universidades parceiras; ampliação de nossa inserção em associações, grupos e redes internacionais relevantes para UFGD; ampliação e aprimoramento do ESAI e, também, dos serviços prestados por este setor (UFGD, 2013, p. 33).

Essa citação reflete a “baixa capacidade de internacionalização” da UFGD naquele momento. A própria instituição registrou em seu PDI as demandas internas para se atingir a internacionalidade desejada. Embora já tenha iniciado o processo de internacionalização de suas políticas internas, indica também a necessidade de ampliação e aprimoramento de sua unidade de específica, o Escritório de Relações Internacionais, com a finalidade de melhorar os serviços por ele prestados.

Em 2017, a UFMS procedeu ao realinhamento do seu PDI 2015/2019, que foi aprovado pela Resolução COUN n.º 71/2017. Nesse instrumento de gestão, consta:

Outro desafio que se apresenta é a busca da internacionalização dos programas de pós-graduação brasileiros. Na próxima década o SNPG deverá priorizar, com a participação mais efetiva de todas as agências, as seguintes estratégias:

- a) Atrair um número maior de estudantes e docentes estrangeiros nos programas de pós-graduação brasileiros;
- b) Incentivar mais estudantes para realização do curso completo no exterior, principalmente em áreas estratégicas;
- c) Incentivar os pós-doutores para formação no exterior, em vista da dinamização do sistema e da captação do conhecimento novo (UFMS, 2015, p. 34).

Portanto, no período entre 2013 e 2020, houve a inclusão de tópicos específicos de políticas de internacionalização no PDI de todas as IFES pesquisadas. Verifica-se que nos planos novos, as políticas de internacionalização integram o item/capítulo Projeto Pedagógico Institucional das universidades federais do CO.

As informações institucionais, já apresentadas neste tópico, indicam que, do ponto de vista da gestão, as universidades pesquisadas possuem estrutura organizacional para fazer frente aos desafios do processo de internacionalização. Todavia, o grau de internacionalidade alcançado separadamente é distinto, na medida em que decorre da trajetória universitária experimentada por cada uma das IFES.

Convém destacar que as IFES dispuseram de elementos caracterizadores da presença de iniciativas de internacionalização, são eles: (1) unidade específica de gestão das ações e processos internacionais, (2) regulamentação interna específica, (3) previsão de recursos para o desenvolvimento das ações, (3) controle dos processos de seleção via editais, projetos ou programas, (4) divulgação das informações em meios de comunicação

e redes atualizados, (5) definição de objetivos, metas, estratégias e indicadores em instrumentos gerenciais próprios.

5.3. PROCESSO INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO: mecanismos e partes envolvidas

Diante do fato de as instituições pesquisadas terem incluído em seus Projetos Pedagógicos Institucionais elementos específicos da dimensão internacional de suas ações, é relevante analisar os objetivos propostos nesses documentos. Em vista disso, cabe destacar que no ano de 2013 as ações internacionais ganham destaque nos registros das IFES pesquisadas, ocupando o *status* de item ou elemento específico nos respectivos PDI. Todavia, em momento anterior, a UFG havia reservado espaço específico em seu PDI para tratar da política de relações internacionais.

Ao analisar os objetivos de internacionalização constantes em PDI das IFES do CO, no período de 2013 a 2020, observou-se a presença de assentamentos que expressam nuances, complexidades e projeções distintas na busca da internacionalidade desejada pela universidade proponente. Para melhor compreensão do processo institucional de internacionalização no âmbito das IFES pesquisadas, os objetivos expressos nos documentos dessas universidades foram sistematizados.

Ao analisar a trajetória das políticas internacionais assumidas pelas universidades pesquisadas, os objetivos por elas propostos foram agrupados, observando as características principais de internacionalidade constantes nos PDI: inserção, mobilidade e qualificação internacional. Com base nessas características os objetivos foram organizados em três grupos:

Grupo 1: na coluna referente a esse grupo, foram marcados os objetivos que indicam a possibilidade e a busca por internacionalidade, na medida em que indica as ações a partir da inserção internacional proposta pelas universidades no processo de internacionalização.

Grupo 2: na coluna referente a esse grupo, marcou-se os objetivos indicativos da internacionalidade nas universidades no contexto da mobilidade internacional, que envolvem a movimentação de pessoas e a cooperação internacional, realizadas por meio de ações, projetos e programas de intercâmbio, convênios, acordo, parcerias e colaborações entre as instituições, entidades, governos e organismos internacionais.

Grupo 3: na coluna referente a esse grupo, foram assinalados os objetivos que indicam um fazer institucional intencional, enquanto elemento integrador do processo de internacionalização, na medida em que se caracteriza como função universitária, alcançada mediante mudanças organizacionais, que visam promover a qualificação institucional da universidade, contemplando as unidades organizacionais, os seguimentos e as pessoas, rumo ao aprimoramento da internacionalidade já vivenciada pela universidade nas modalidades intercâmbio, mobilidade e cooperação internacional.

Quadro 27 - Internacionalização nos objetivos expressos nos PDI das IFES-CO, 2013-2020

IFES	ITEM/OBJETIVO	GRUPO		
		1	2	3
UFGD	Item - Projeto Estruturante 2: Promover a internacionalização da UFGD.			
	Fortalecer as políticas de ensino, pesquisa e extensão da UFGD a partir da troca de experiências promovida pelas atividades de intercâmbio científico e mobilidade internacional. (PDI 2013/2021, p. 71)		x	
	Contribuir com a política nacional de internacionalização da produção de ciência e tecnologia do Brasil. (PDI 2013/2021, p. 71)	x		
	Inserir a UFGD nas principais redes internacionais que estabelecem a agenda de pesquisa e inovação científica global. (PDI 2013/2021, p. 71)	x		
UFG	Item – Internacionalização			
	OM 54: Promover a mobilidade internacional acadêmica e administrativa da UFG para o exterior. (PDI 2018/2022, p. 74/75)		x	
	OM 55: Promover a atração e a recepção de estudantes e pesquisadores estrangeiros. (PDI 2018/2022, p. 74/75)		x	
	OM 56: Promover a inserção da UFG em programas, projetos e atividades internacionais que envolvam ensino, pesquisa, inovação, extensão e cultura. (PDI 2018/2022, p. 74/75)	x		
	OM 57: Promover a internacionalização em casa. (PDI 2018/2022, p. 74/75)			x
UNB	Item - Decanato de Pós-Graduação (DPG)			
	Objetivo 7: Fomentar a internacionalização dos PPGs. (PDI 2018/2022, p. 242 e 244)			x
	Decanato de Pesquisa e Inovação (DPI)			
	Objetivo 3: Identificar e reforçar redes de pesquisa internas, e aumentar a participação em redes de pesquisa externas e a internacionalização e disseminação da pesquisa. (PDI 2018/2022, p. 245 e 247)			x
	Item - Assessoria de Assuntos Internacionais (INT)			
	Objetivo 1: Efetivar os Termos de Parceria Internacional e Fomentar a cooperação acadêmica internacional. (PDI 2018/2022, p. 292-296)			x
	Objetivo 2: Fortalecer a Assessoria Internacional e consolidar o desenvolvimento Institucional da INT. (PDI 2018/2022, p. 292-296)			x
	Objetivo 3: Divulgar as ações de internacionalização da UnB. (PDI 2018/2022, p. 292-296)			x
	Objetivo 4: Acolher melhor. (PDI 2018/2022, p. 292-296)			x
	Objetivo 5: Promover o multilinguismo e o multiculturalismo. (PDI 2018/2022, p. 292-296).			x
UFMT	Objetivo 5: Internacionalizar e integrar a pós-graduação. (PDI 2019/2023, p. 32)			x
UFMS	Objetivo 4: Qualificar e internacionalizar a pesquisa científica, o desenvolvimento tecnológico, o empreendedorismo e a inovação. (PDI 2020/2024, p. 69)			x

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

As proposições expressas nos objetivos constantes nos planos de desenvolvimento institucional reproduzem a intenção institucionais e passaram a integrar as propostas de internacionalização das IFES. As informações registradas no Quadro 27

demonstram que os objetivos propostos representam um avanço das proposições das IFES em direção à internacionalidade de suas funções universitárias.

Nota-se que o documento publicado em 2013 (UFGD, 2013, p. 71) apresenta o maior número de objetivos concentrado do Grupo 1, indicando maior preocupação com a inserção internacional da universidade, sua visibilidade no exterior e sua integração com as instituições estrangeiras. São objetivos que denotam o propósito de manter elevada a cooperação internacional, como propósito institucional.

Diferentemente do foco observado em 2013, nos planos publicados a partir de 2018, a concentração dos objetivos propostos pelas universidades ocorre no Grupo 3. Essa concentração indica uma disposição institucional centrada nos aspectos relacionados à qualificação institucional, na medida em que propõem elementos de mudança organizacional de suas unidades, funções e agendas, cuja finalidade é ampliar o grau de internacionalidade universitária já conquistada em períodos anteriores.

A mobilidade internacional, enquanto proposição institucional, de forma direta, ocorre em dois objetivos grafados em 2018, esse aspecto indica que as instituições priorizaram a possibilidade de qualificar as suas ações internacionais. Dentre os diversos tipos e dimensões de mobilidade internacional inclui-se a internacionalização em casa e a internacionalização no exterior. Essas formas de mobilidade internacional envolvem diversos seguimentos e unidades da comunidade universitária, as quais são articuladas na busca da internacionalização abrangente (MOROSINI, 2011; STALLIVIERI, 2016; SOUSA, 2021).

Os dados coletados demonstram que, no período de 2013 a 2020, as cinco instituições pesquisadas incluíram em seus respectivos PDI aspectos específicos da política de internacionalização. Diante desse fato, é importante analisar pontualmente quais foram os objetivos, metas e estratégias por elas propostos para implantar, implementar e institucionalizar o processo de internacionalização.

A UFG, no item 6 do Plano de Gestão 2018/2022, grafou o seguinte título: “Ensino, pesquisa, inovação, extensão, cultura e internacionalização”. Esse registro indica que, nesse momento, a internacionalização desfrutava de relevância equitativa às demais funções universitárias já consolidadas na tradição universitária brasileira, dispondo de igual ou similar atenção na composição das políticas institucionais, se comparada às funções constitucionais fixadas para as instituições universitárias – ensino, pesquisa e extensão (UFG, 2018).

Esse registro fixado pela UFG, corrobora a perspectiva teórica defendida por Santos e Almeida Filho (2012). Para eles, a internacionalização pode se transformar ao ponto de alcançar o *status* de missão universitária, quando a universidade é capaz de a mobilizar intencional e conscientemente para atingir objetivos próprios de internacionalidade.

A internacionalização, enquanto missão universitária, segundo Santos e Almeida Filho (2012, p 145), tem os seguintes objetivos: (1) reforçar projetos conjuntos e integradores; (2) dar maior dimensão às atividades de formação, de pesquisa e de inovação; (3) conduzir uma agenda própria de diplomacia cultural universitária; (4) contribuir para a consolidação de espaços integrados de conhecimento.

Nota-se que a UFG, em seu Plano de gestão 2018/2022, ao assumir a internacionalização como função universitária, a define como ação transversal no conjunto das ações universitárias, sendo desenvolvida em parcerias articuladas aos diversos seguimentos da universidade, tendo por referência o enfrentamento dos desafios do seu tempo (SOUSA, 2021).

Para elucidar esse entendimento, são transcritos os objetivos registrados pela UFG no Plano de Gestão 2018/2021, os quais demonstram uma aproximação destas proposições à “agenda própria de diplomacia cultural universitária”, nos termos registrado por Santos e Almeida Filho (2012, p 145). Eis os objetivos propostos pela Universidade:

6.1.5. Objetivos para área de Internacionalização:

1. Criar o setor de convênios internacionais na Coordenadoria de Assuntos Internacionais (CAI).
2. Ampliar a infraestrutura de videoconferências.
3. Organizar uma estrutura física e administrativa para recebimento de professores e estudantes estrangeiros.
4. Aprimorar a política de estímulo à dupla diplomação.
5. Reforçar a política de incentivo à atração e à contratação de professores estrangeiros.
6. Disponibilizar páginas do portal da UFG em línguas estrangeiras.
7. Reforçar parcerias com os governos federal, estadual e municipais no campo da internacionalização.
8. Promover projetos e intercâmbios com parcerias Norte-Sul e Sul-Sul.
9. Estimular a aprendizagem de línguas estrangeiras de estudantes, técnicos administrativos em educação e professores.
10. Estimular a criação de laboratórios para aprendizagem de línguas e para oferta de disciplinas e cursos em parceria com instituições estrangeiras.
11. Ampliar as ações ligadas ao ensino e à certificação do português como língua estrangeira.
12. Destinar fundos para o desenvolvimento de ações previstas em convênios internacionais.

13. Definir um plano de internacionalização de curto e longo prazo, com impacto no planejamento financeiro da UFG.
14. Capacitar servidores para sua atuação nas ações de internacionalização (UFG, 2018, p. 19).

Esses 14 objetivos indicam que a internacionalização proposta pela UFG se constitui em uma função universitária mediada e articulada com as demais funções institucionais, envolvendo unidades administrativas, acadêmicas, científicas e pedagógicas no complexo processo de relações internacionais. Tais parcerias, além de serem articuladas, demandam provimentos internos e externos.

acreditamos que a universidade deve enfrentar os atuais desafios e assumir, de forma plena, o seu protagonismo tanto no que diz respeito às expectativas e demandas da comunidade universitária quanto da sociedade. [...]

O nosso compromisso é trabalhar pela integração das diversas áreas e políticas, e alguns aspectos deste trabalho são mencionados a seguir. [...] internacionalização e desenvolvimento regional (UFG, 2018, p. 5-6).

No entendimento de Hudzki (1998), a internacionalização se refere a um processo de busca da excelência na docência na pesquisa e nas atividades que integram as funções universitárias. Nesse sentido, a UFG registrou:

O desenvolvimento [das] três vertentes, que se constituem no tripé constitucional do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma simultânea e indissociável, somente tem sentido se a UFG considerar a sua inserção social, o seu papel regional, nacional e internacional a ser desempenhado e a sua história institucional (UFG, 2018, p. 6).

Cabe destacar que a internacionalidade universitária repousa em bases materiais e institucionais consolidadas, portanto, os movimentos de internacionalização assumidos pelas universidades respondem aos desafios históricos, tanto na construção de projetos conjuntos e integrados quanto na consolidação de espaços integrados de conhecimentos (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Tais desafios estão cingidos pelas delimitações do tempo e do espaço. Nesse sentido, registrou a UFG:

Outro componente importante do campo acadêmico refere-se à internacionalização da Universidade. A cooperação internacional, por meio do desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão ou pela mobilidade de professores, técnicos administrativos e estudantes estabelece um novo patamar de contribuição que a UFG oferece à sociedade. Essa cooperação deve se realizar com os diversos eixos geográficos de produção do conhecimento (UFG, Plano de Gestão 2018/2021, p. 15).

Convém destacar que a quarta dimensão universitária (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012), quando assumida pela universidade, produz mudanças organizacionais

(HUDZKI, 1998) importantes na institucionalidade universitária, na medida em que transforma a missão da universidade.

5.4. INSERÇÃO INTERNACIONAL: eixo geográfico de atuação

Nos termos da legislação que estabelece o Sistema de Avaliação da Educação superior, a definição da missão institucional é uma dimensão obrigatória. No plano de desenvolvimento institucional, além da missão institucional, é estabelecida a visão de futuro assumida pela universidade. Portanto, para analisar as propostas de inserção internacional registradas pelas universidades pesquisadas, recorreu-se aos registros constantes nos PDI publicados no período de 2005 a 2020 pelas IFES da Região CO.

A partir dos registros constantes nesses documentos, procedeu-se à sistematização dos dados referentes à missão e à visão de futuro das universidades, as quais fizeram constar em seus PDI os elementos de inserção internacional, enquanto dimensão relevante para o desenvolvimento universitário, que se constitui em uma declaração de pertencimento no cenário local, regional, nacional e internacional, ou seja, “com alcance global, sem deixar de ser local” (NEZ, 2019, p. 162). Os elementos de inserção internacional foram sistematizados, conforme consta no Quadro 28.

Quadro 28 - Missão e visão de futuro expressas no PDI, IFES/CO, 2005-2020

IES/DOC	MISSÃO	VISÃO DE FUTURO
UFMT PDI 2005/2012 p. 46	Produzir e socializar conhecimentos, contribuindo com a formação de cidadãos e profissionais altamente qualificados, atuando como vetor para o desenvolvimento regional socialmente referenciado.	Tornar-se referência nacional e internacional como instituição multicampi de qualidade acadêmica, consolidando-se como marco de referência para o desenvolvimento sustentável da região central da América do Sul, na confluência da Amazônia, do cerrado e do pantanal.
UNB PDI 2006/2010 p. 29/30	Produzir, integrar e divulgar conhecimento, formando cidadãos comprometidos com a ética, a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável.	Alcançar padrão de excelência acadêmica e ser referência nacional, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do País.
UFGD PDI 2008/2012 p. 8	Gerar, sistematizar e socializar conhecimentos, saberes e valores, por meio do ensino, pesquisa e extensão de excelência, formando profissionais e cidadãos capazes de transformar a sociedade no sentido de promover justiça social.	Ser uma instituição reconhecida nacional e internacionalmente pela excelência na produção do conhecimento e sua visão humanista.
UFG PDI 2008/2012 p. 91	Gerar, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber, formando profissionais e indivíduos capazes de promover a transformação e o desenvolvimento da sociedade.	-
UFMS PDI 2010/2014	Desenvolver, difundir e socializar o conhecimento por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e da prestação de	Ser reconhecida por sua dinamicidade e qualidade na prestação de serviços educacionais do ensino superior, pelo

p. 8	serviços e promover a formação integral e permanente dos cidadãos, preparando-os para que possam intervir e atuar com dinamismo no processo de desenvolvimento local, regional, nacional e internacional .	desejo de ultrapassar padrões consagrados como excelentes e pela expansão e aperfeiçoamento do capital intelectual da sociedade.
UFG PDI 2011/2017	-	-
UFGD PDI 2013/2021 p. 16	Gerar, construir, sistematizar, inovar e socializar conhecimentos, saberes e valores, por meio do ensino, pesquisa e extensão de excelência, formando profissionais e cidadãos capazes de transformar a sociedade no sentido de promover desenvolvimento sustentável com democracia e justiça social.	Ser uma instituição reconhecida nacional e internacionalmente pela excelência na produção do conhecimento e por sua filosofia humanista e democrática.
UFMT PDI 2013/2018 p.12	Formar e qualificar profissionais nas diferentes áreas, produzir conhecimentos e inovações tecnológicas e científicas que contribuam significativamente para o desenvolvimento regional e nacional.	Formar e qualificar profissionais nas diferentes áreas, produzir conhecimentos e inovações tecnológicas e científicas que contribuam significativamente para o desenvolvimento regional e nacional.
UNB PDI 2014/2017 p. 31	Ser uma instituição inovadora, comprometida com a excelência acadêmica, científica e tecnológica formando cidadãos conscientes do seu papel transformador na sociedade, respeitadas a ética e a valorização de identidades e culturas com responsabilidade social.	-
UFMS PDI 2015/2019 p. 15	Desenvolver e socializar o conhecimento, promovendo a formação e o aperfeiçoamento do capital humano.	Ser reconhecida por sua dinamicidade e qualidade na prestação de serviços educacionais, sociais e tecnológicos.
UFG PDI 2018/2021 p. 9	Produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e saberes, formando profissionais e cidadãos comprometidos com o desenvolvimento da sociedade.	-
UNB PDI 2018/2021 p. 34	Ser uma universidade inovadora e inclusiva, comprometida com as finalidades essenciais de ensino, pesquisa e extensão, integradas para a formação de cidadãos e cidadãs éticos e qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para questões nacionais e internacionais , por meio de atuação de excelência.	Ser referência nacional em ensino, pesquisa e extensão, com inserção local, regional e internacional , inovadora, inclusiva, transparente e democrática, com gestão eficaz e qualidade de vida.
UFMT PDI 2019/2023 p. 25	Formar e qualificar profissionais nas diferentes áreas, produzir conhecimentos e inovações tecnológicas e científicas que contribuam significativamente para o desenvolvimento regional e nacional.	Tornar-se referência nacional e internacional como instituição multicampi de qualidade acadêmica, consolidando-se como marco de referência para o Desenvolvimento sustentável da região central da América do Sul, na confluência da Amazônia, do Cerrado e do Pantanal.
UFMS PDI 2020/2024 p. 12	Desenvolver e socializar o conhecimento, formando profissionais qualificados para a transformação da sociedade e o crescimento sustentável do país.	Ser uma universidade reconhecida nacional e internacionalmente por sua excelência no ensino, pesquisa, extensão e inovação.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Os dados constantes do Quadro 28 permitem afirmar que, ao definir a missão institucional, cada IFES pesquisada, se comprometeu com a produção e socialização do conhecimento, com a formação profissional e com o desenvolvimento da sociedade local, regional, nacional e internacional.

Há, também, o comprometimento com a inovação. Esse compromisso recebeu menos registro, sendo ele destacado por duas universidades: a UFMT e a UNB. Quanto ao desenvolvimento internacional, verifica-se que recebeu dois registros, um em 2010, grafado na missão da UFMS, e o outro em 2018, consignado na missão da UNB.

Os registros em destaque indicam que os compromissos assumidos pela IFES, no período de 2005 a 2020, conforme informações constantes nos respectivos PDI, demonstram que a internacionalização, enquanto processo intencional, não dispunha de destaque e relevância institucional suficientes para integrar os elementos definidores da missão das universidades pesquisadas.

Diferentemente da missão institucional, o item visão de futuro recebeu um número expressivo de registros, os quais contemplaram a intencionalidade aspecto relevante a ser observado na implementação do processo de internacionalização universitária. Este aspecto definidor da internacionalidade das universidades pesquisadas foi contemplado em seis registros específicos, os quais tratam da inserção internacional, enquanto elemento constitutivo da finalidade institucional proposta em PDI, conforme dados apresentados no Quadro 29.

Quadro 29 - Visão de futuro expressas no PDI, IFES-CO, 2005-2020

IES/DOC	VISÃO DE FUTURO
UFMT	Tornar-se referência nacional e internacional como instituição multicampi de qualidade acadêmica, consolidando-se como marco de referência para o desenvolvimento sustentável da região central da américa do sul, na confluência da Amazônia, do cerrado e do pantanal (PDI 2005/2012, p. 46).
	Tornar-se referência nacional e internacional como instituição multicampi de qualidade acadêmica, consolidando-se como marco de referência para o Desenvolvimento sustentável da região central da América do Sul, na confluência da Amazônia, do Cerrado e do Pantanal (PDI 2019/2023, p. 25)
UFGD	Ser uma instituição reconhecida nacional e internacionalmente pela excelência na produção do conhecimento e sua visão humanista. (PDI 2008/2012, p. 8).
	Ser uma instituição reconhecida nacional e internacionalmente pela excelência na produção do conhecimento e por sua filosofia humanista e democrática (PDI 2013/2021, p. 16).
UNB	Ser referência nacional em ensino, pesquisa e extensão, com inserção local, regional e internacional , inovadora, inclusiva, transparente e democrática, com gestão eficaz e qualidade de vida (PDI 2018/2021, p. 34)
UFMS	Ser uma universidade reconhecida nacional e internacionalmente por sua excelência no ensino, pesquisa, extensão e inovação (PDI 2020/2024, p. 12)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

As informações constantes do Quadro 29 são enfáticas, demonstram que, no período de 2005 a 2020, quatro das universidades pesquisadas registraram em sua visão de futuro proposições sobre a relevância de tornar-se uma universidade internacionalmente reconhecida, com inserção nos espaços estrangeiros e sendo referência pela qualidade, enquanto excelência nas funções universitárias. Convém destacar que a UFG não registrou em sua visão de futuro elementos específicos a respeito de sua internacionalidade.

Outro ponto de destaque encontra-se nos registros consignados pela UFMT, esta universidade, ao propor o PDI 2019-2023, retomou integralmente a visão de futuro assumida em 2005: “tornar-se referência nacional e internacional como instituição multicampi de qualidade acadêmica” (UFMT, 2005, p. 46; UFMT, 2019, p. 25).

Quanto aos seguimentos envolvidos ou participantes do processo de internacionalização do sistema universitário e do sistema científico (SANTOS; ALMEIDA, 2020), os 88 documentos (PDI e RG), disponibilizados pelas IFES pesquisadas e analisados nesta pesquisa, demonstram que a internacionalização dessas universidades é constituída por um conjunto de participantes composto por um número amplo e diversificado de envolvidos com as ações de internacionalização, conforme dados constantes do Tabela 10.

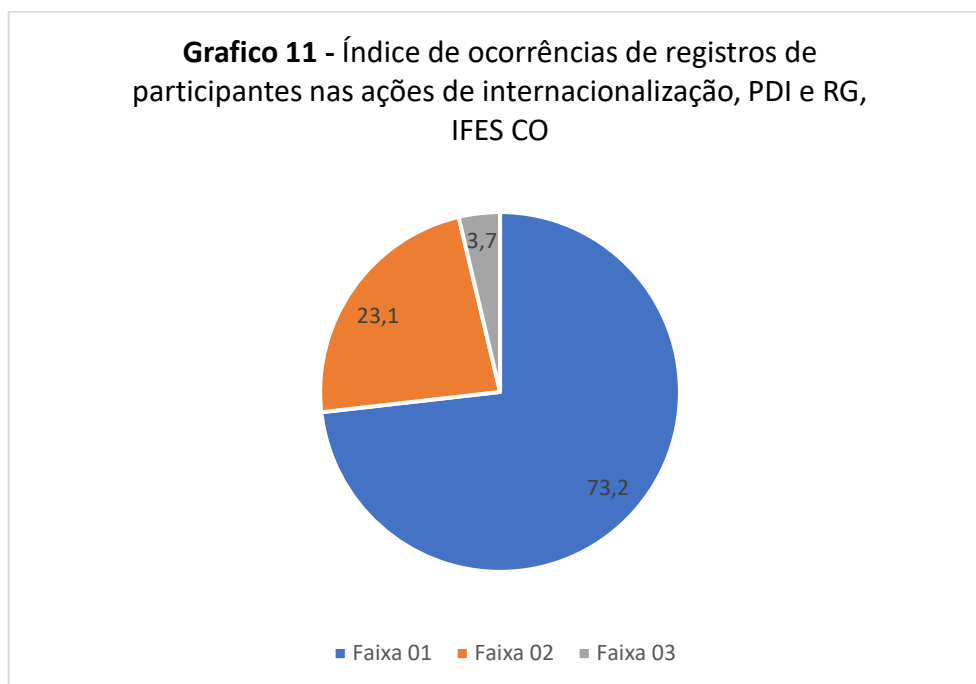
Tabela 10 - Participantes das ações de internacionalização, IFES CO

Participante	Documento	%	Ocorrência	%	Faixas
Estudantes	63	19,69	222	29,44	Primeira
Visitantes Estrangeiros	52	16,25	116	15,38	
Professores/pesquisadores	49	15,31	114	15,12	
Instituições	20	6,25	100	13,26	
Agências	32	10,00	49	6,50	Segunda
Técnicos Administrativos	22	6,88	37	4,91	
Organismos Internacionais	27	8,44	35	4,64	
Associações	17	5,31	31	4,11	
Redes institucionais	15	4,69	22	2,92	Terceira
Entidades	10	3,13	13	1,72	
Governos	6	1,88	8	1,06	
Consórcios	5	1,56	5	0,66	
Sistemas	1	0,31	1	0,13	
Gestores	1	0,31	1	0,13	
Total	320	100,00	754	100,00	

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Para melhor compreensão dos dados, a Tabela 10 foi estruturada em três faixas distintas, considerando o volume de incidência registradas nos documentos analisados. Na primeira faixa, encontram-se quatro diferentes participantes do processo de

internacionalização das universidades pesquisadas. Nessa faixa, estão concentradas 73,20% das ocorrências registradas nos PDI e relatórios anuais de gestão.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Os participantes que integram a primeira faixa são: estudante, com 29,40%; visitante estrangeiro, com 15,38%; professor/pesquisador, com 16,12% e instituição, com 13,26%. Nota-se que há uma estreita relação entre os elementos dessa faixa e a constituição majoritária dos seguimentos que compõem as instituições universitárias: os estudantes, os professores e o conjunto da instituição.

O posicionamento da UNB corrobora para reforçar a trajetória das relações internacionais, que teve o foco centrado nos docentes:

Historicamente e ao longo do tempo, a internacionalização da UnB se realiza por meio da atuação de seus docentes e pesquisadores (bottom-up) e pelo desenvolvimento de políticas institucionais (top-down) para o estabelecimento de diretrizes, prioridades e objetivos (UNB, 2019, p. 13).

Cabe destacar que a referência ao termo instituição é uma ocorrência que, na maioria das vezes, aparece nos registros de forma genérica, tanto indicando a própria universidade, quanto as universidades estrangeiras parceiras, em ambos os casos se refere a uma visão geral de instituição.

Portanto, na prática, a internacionalização abrangente se aproxima mais de uma projeção almejada pelas IFES investigadas, embora haja organismos especializados em avaliar o grau de internacionalidade global das universidades, tais avaliações resultam nos ranqueamentos, os quais acenam em direção à universidade de classe mundial.

Na faixa intermediária, encontram-se um grupo de menor incidências de registros localizados nos documentos analisados, cujos participantes que a integram totalizam 23,10% dos participantes do processo de internacionalização citados pelas IFES pesquisadas. Nesse grupo, são encontrados: as agências de fomento, com 6,50%; os técnicos administrativos, com 4,91%; os organismos internacionais, com 4,64 %; as associações de instituições de educação superior, com 4,11% e as redes institucionais específicas, com 2,92%. Embora esses participantes da internacionalidade universitária sejam imprescindíveis à efetividade das ações institucionais, eles não ocuparam espaço de destaque nos registros constates dos documentos analisados.

Na terceira faixa, encontra-se o grupo de participantes no processo de internacionalização das universidades com menor índice de registros nos documentos analisados, correspondendo a 3,70%. Os cinco participantes que compõem esse grupo são: as entidades governamentais e não-governamentais, com 1,72%; o governo nacional e os governos estrangeiros, com 1,06%; os consórcios formados por instituições universitárias, com 0,66%; os sistemas educacionais nacionais e estrangeiros, com 0,13% e os gestores das instituições universitárias, com 0,13%.

Embora ocupem a faixa com menor índice de registros, os participantes integrantes da terceira faixa são relevantes para a internacionalização, pois as definições das políticas educacionais, em grande parte, são estabelecidas por eles. Os governos, em articulação com as entidades organizadas do setor e gestores das instituições universitárias, regulam as políticas universitárias nacionais (BARROSO, 2005). Convém destacar que os membros da gestão universitárias são também integrantes das entidades governamentais e não governamentais e, como tais, concorrem para a definição da regulamentação do setor.

Conforme consta no Gráfico 11, a ocorrência de registros observados nos documentos das IFES do CO revela que a internacionalidade das universidades pesquisadas tem como foco principal os estudantes os professores e a instituição universitária como um todo. Os demais participantes do processo têm uma inserção menor e de pouca expressividade nas políticas institucionais de internacionalização.

É importante destacar que os participantes da segunda faixa (agências de fomento, técnicos administrativos, organismos internacionais, associações de universidades e redes de pesquisas e estudos), embora não tenham recebido destaque no volume de registros encontrados nos documentos, são elos imprescindíveis no processo de implantação, implementação e institucionalização das políticas de internacionalização

universitárias, na medida em que fazem parte do grupo de participantes que disponibilizam os recursos necessários à viabilização das ações propostas pelas IFES.

5.5. PLANO INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO: agenda e elementos de reconfiguração

Nos tópicos anteriores, foram apresentados os elementos de internacionalização da educação superior registrados nos documentos (PDI e Relatório de Gestão) das universidades pesquisadas. A partir desse ponto, serão analisadas as proposições apresentadas pelas IFES do CO em seus respectivos Planos Institucional de Internacionalização (PII).

Os PII foram elaborados e publicados em 2018, sendo que: (a) em maio de 2018, a UNB aprovou o seu Plano de Internacionalização 2018/2022; (b) em maio de 2018, a UFMS aprovou o seu Plano Institucional de Internacionalização, que foi reformulado em agosto de 2018. As demais universidades (UFG, UFGD e UFMT) em 2020, quando do encerramento do período de investigação, não dispunham de um plano institucional de internacionalização, embora a UFG esteja em fase de elaboração e a UFMT tenha aprovado as suas diretrizes de internacionalização.

De início, é relevante destacar que, em 2017, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio de sua Diretoria de Relações Internacionais – DRI, tornou pública a seleção de Projetos Institucionais de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior ou de Institutos de Pesquisa que tenham Programas de Pós-Graduação (PPG) recomendados pela CAPES. Essa seleção foi normatizada pelo Edital 41/2017 e ocorreu no âmbito do Programa Institucional de Internacionalização – CAPES/Print (CAPES, 2017).

Esse programa foi criado pela Portaria CAPES n.º 220, de 3 de novembro de 2017. Eis os termos da Portaria: “Institui o Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil e dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa” (CAPES, 2017a, p. 01). Conforme disposto no Parágrafo Único, Artigo 1.º dessa Portaria, são objetivos do Programa Capes-PrInt):

- I - Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas;
- II - Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação;

- III - Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas, inclusive projetos de pesquisa em cooperação;
- IV - Promover a mobilidade de docentes e de discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes, do Brasil para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a Programas de PósGraduação stricto sensu;
- V - Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional;
- VI - Integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização (CAPES, 2017a, p. 01).

Nota-se que as bases para se exigir das Universidades a “construção, implantação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização”, conforme citação anterior, foi assentada na regulação educacional brasileira (BARROSO, 2005), via estratégias de fomento, estando presentes nos objetivos do Programa Capes/PrInt (CAPES, 2017a).

Cabe aqui destacar um elemento formal, definidor do propósito do Programa Print da CAPES, o objetivo primeiro do programa é fomentar, em suas diversas fases, “planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas”. Portanto, o programa não busca, simplesmente, fomentar ações voltadas para a internacionalização na educação superior desenvolvidas nas diversas funções universitárias; busca a transformação das instituições contempladas, transformando-as em universidades internacionais, nas áreas prioritárias.

Eis os termos do objetivo em análise: “Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas” (CAPES, 2017a, p. 01).

Quanto ao Edital CAPES n.º 41/2017, observa-se que nesse instrumento de fomento consta: “O presente Edital visa à seleção de Projetos Institucionais de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior ou de Institutos de Pesquisa” (CAPES, 2017, p.01).

2.3. O edital visa selecionar até 40 (quarenta) Projetos Institucionais de Internacionalização, mediante avaliação de mérito acadêmico e científico das propostas e conforme a disponibilidade orçamentária e financeira da Capes (CAPES, 2017, p.01).

Importa destacar que o Edital CAPES n.º 41/2017, versão 2018, indica o Plano Institucional de Internacionalização (PII) como uma exigência para a instituição proponente, ou seja, o PII foi uma condição para participar desse processo seletivo:

3.2.4. A IES/IP proponente deverá possuir Plano Institucional de Internacionalização ou documento congênere, com vigência que abranja o período do projeto proposto.

3.2.5. O Projeto Institucional de Internacionalização deverá indicar os seus temas prioritários para as ações de internacionalização a serem desenvolvidas de acordo com as competências e as áreas prioritárias definidas pela instituição proponente (CAPES, 2018, p. 2).

Portanto, as instituições proponentes, ao encaminhar as suas propostas de internacionalização, as fizeram nos termos estabelecidos nesse edital, o que exigiu empenho em promover a elaboração e aprovação dos respectivos planos de internacionalização nos prazos estabelecidos.

Essa delimitação institucional indica que os planos elaborados pela UFMS e UNB são decorrentes das exigências apresentadas pela CAPES, enquanto agência de fomento da pesquisa e pós-graduação nas universidades brasileira. Nessa perspectiva, pode-se concluir que, nessa fase, a CAPES se posicionou como instituição indutora da internacionalização das instituições, via edital específico, considerando as prioridades definidas pelas universidades em seus PII. Temos, aqui, a microrregulação (BARROSO, 2005) das funções universitárias, visando à implementação da quarta missão da universidade (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012), que é a internacionalização.

Das instituições pesquisadas, duas apresentaram propostas e foram selecionadas para implementar os seus projetos institucionais de internacionalização, nos termos do Edital CAPES n.º 41/2017, são elas: UFMS e UNB. Isso posto, passa-se à análise dos planos de internacionalização apresentados pelas universidades, considerando as características dos documentos apresentados. Os Planos aprovados pela UFG e UFMT não foram considerados nesta pesquisa por terem sido aprovados em 2021.

5.5.1. O Plano de Internacionalização da UFMS: um elemento de governança

A UFMS, por meio da Resolução COUN n.º 80, de 30 de agosto de 2018, estabeleceu o seu Plano Institucional de Internacionalização – PII, cujo texto foi juntado na forma de anexo ao corpo da Resolução, na qual consta:

Art. 1º Estabelecer procedimentos, normas, estratégias, estrutura e governança para o Plano Institucional de Internacionalização no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em total consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFMS, nas esferas ensino de graduação e de pós-graduação, pesquisa, extensão, inovação e empreendedorismo para o avanço da formação de jovens e da Ciência, Tecnologia e a Inovação (CT&I) no Brasil e no mundo (UFMS, 2018a, p. 1).

Cabe destacar que, no âmbito da UFMS, está instituído o Comitê responsável pelas ações de internacionalização, o qual conta com o apoio da AGINOVA, unidade responsável pela política de relações internacionais na universidade. A essa unidade

administrativa compete a articulação e a coordenação das forças e iniciativas voltadas para dimensão internacional da instituição.

Art. 2.º Caberá ao Comitê de Internacionalização da UFMS, instituído por Portaria do Reitor, propor estratégias e atividades, acompanhar e monitorar as ações do Plano Institucional de Internacionalização, com o apoio da Agência de Desenvolvimento, Inovação e de Relações Internacionais (Aginova) (UFMS, 2018a, p. 1).

Ao definir a estrutura institucional de internacionalização da UFMS, ficaram estabelecidas as funções do Comitê de Internacionalização e da AGINOVA. Convém relembrar que a AVINOVA, em sua estrutura administrativa, conta com a Secretaria de Relações Internacionais – SERIN, unidade responsável pela articulação, promoção, orientação, coordenação e avaliação das ações de internacionalização na universidade.

Os objetivos⁶³ da SERIN são: (1) prospectar convênios, parcerias, acordos de cooperação e intercâmbio com instituições, públicas ou privadas, de ensino, pesquisa, extensão, inovação, empreendedorismo e fomento de entidades internacionais; (2) fomentar e promover o intercâmbio científico, tecnológico, cultural entre a universidade e instituições internacionais; (3) assessorar tecnicamente as unidades e exercer as funções de gestão executiva das atividades de relação internacional da UFMS; (4) orientar e apoiar professores, estudantes e técnicos-administrativos nas atividades para aprimoramento profissional fora do Brasil, especialmente na prospecção de oportunidades e na instrução relacionada aos trâmites administrativos no período de estudos no exterior; (5) acompanhar e monitorar o desenvolvimento da política de internacionalização da UFMS, de forma integrada com as unidades técnicas.

Outro aspecto organizacional importante é a normativa expressa na Resolução CD⁶⁴ 145, que instituí o Plano de Governança Institucional da UFMS - PGI/UFMS e, também, definiu a composição do Comitê de Gestão de Inclusão, Internacionalização e Ações Afirmativas - CGIIAF (UFMS, 2018).

O CGIIAF é composto por: (1) Pró-Reitor de Assuntos Estudantis; (2) Pró-Reitor de Graduação; (3) Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação; (4) Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Esporte; (5) Pró-Reitor de Gestão de Pessoas; (6) Diretor da Agência de Desenvolvimento, Inovação e Relações Internacionais; (7) Chefe da Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Inclusão; (8) Secretário Especial da Secretaria Especial de Comunicação Social e Científica; (9) Chefe da Coordenadoria de Assistência à Saúde

⁶³ Nos termos das informações disponibilizadas na página da Aginova: <<https://aginova.ufms.br/sobre-aginova/unidades/relacoes-internacionais/apresentacao/>>. Acessado em: 29 de janeiro de 2022.

⁶⁴ CD é a sigla de Conselho Diretor, no âmbito da UFMS.

e à Acessibilidade. Nota-se que o comitê composto por membros natos, os ocupantes de determinados cargos da gestão superior da universidade (UFMS, 2018).

No ano seguinte, a UFMS, por meio da Resolução 110, de 11 de julho de 2019, aprovou o Regulamento da Mobilidade Acadêmica Internacional, *outgoing*⁶⁵ e *incoming*⁶⁶ da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para estudantes de graduação e de pós-graduação (UFMS, 2019a). A publicação desse ato normativo amplia o alcance das ações internacionais da Universidade e estabelece o regramento institucional necessário à coordenação das atividades no âmbito das unidades acadêmicas e operacionais. Cabe destacar que esse aspecto gerencial foi contemplado no PDI 2020/2024, nos seguintes termos:

Em um cenário em que as distâncias são constantemente superadas pela globalização e pelas novas tecnologias, as relações internacionais têm o potencial de ampliar a visibilidade e promover a qualidade e o alcance das pesquisas produzidas na UFMS. E, ainda, internacionalizar abre possibilidades para a comunidade acadêmica, em todos os seus níveis, de dispor de formação ampla e plural (UFMS, 2020, p. 37).

Conforme estabelecido no Artigo 4.º, da Resolução COUN n.º 80/2018, que instituiu o PII, na UFMS a política de internacionalização será norteadada por eixos estratégicos, com indicadores e critérios de avaliação e acompanhamento específicos.

- I - consolidar o Comitê de Internacionalização;
- II - promover a internacionalização nos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* e nos Grupos de Pesquisa;
- III - promover a internacionalização nos cursos de graduação;
- IV – consolidar a política linguística institucional;
- V – consolidar parcerias internacionais;
- VI – fortalecer a política de acolhimento e recepção de estrangeiros;
- VII – consolidar a política de capacitação e qualificação docente e técnico-administrativo com vistas à internacionalização;
- VIII – consolidar a política de empreendedorismo e inovação com vistas a parcerias com universidades e empresas estrangeiras; e
- IX – criar ambiente internacional na UFMS (UFMS, 2018, p1).

Os eixos registrados no Plano Institucional de Internacionalização da UFMS revelam duas perspectivas relevantes. Por um lado, indicam uma proposta que integra ações institucionais abrangentes, envolvendo todas as funções universitárias, com destaque para o inciso IX: “criar ambiente internacional na UFMS” (UFMS, 2018). No

⁶⁵ Nos termos do Artigo 3º, da Resolução CD n.º 110, a “Mobilidade Acadêmica internacional *outgoing* é definida como o afastamento, por período determinado, para formação em IES estrangeira, mediante instrumento jurídico celebrado vigente com a UFMS, facultado a todo estudante regular da UFMS”.

⁶⁶ Conforme expresso no Artigo 4.º, da Resolução CD n.º 110, a “recepção de estudante vinculado a IES estrangeira, por período determinado, para formação, mediante instrumento jurídico celebrado vigente com a UFMS, é definida como *incoming*”.

entanto, essa proposição requer ações específicas de multiculturalismo e multilinguismo próprios dos ambientes cosmopolitas, das quais a UFMS não dispunha, quando da elaboração desse documento em 2018.

Por outro lado, os eixos revelam as condições materiais concretas disponíveis na universidade, sendo que, no momento da elaboração e aprovação do documento, a universidade não dispunha dos elementos de internacionalidade desejados e expressos nos eixos. Como revelam os verbos grafado nos objetivos (consolidar, promover, fortalecer e criar), a UFMS propôs ações de implementação, consolidação e capacitação institucional na dimensão internacional (UFMS, 2018).

Importa destacar que, na estrutura interna do documento, os eixos de I a VIII foram convertidos nas ações estratégicas contempladas no Plano Institucional de Internacionalização (UFMS, 2018). Nota-se que as estratégias se configuram como uma declaração de intensão, assumida pela universidade junto à agência de fomento, embora algumas mudanças organizacionais já tenham sido implantadas.

Nesse sentido, afirmou a Chefe da Coordenadoria de Pós-graduação da Universidade e integrante do Grupo Gestor do Capes-Print/UFMS, conforme notícia disponibilizada na página oficial da UFMS⁶⁷ na internet (UFMS, 2019a):

Já no ano de 2019 a UFMS foi beneficiada com a mobilidade de professores e estudantes para os países estratégicos em termos de internacionalização e consolidação de redes de pesquisa. Estas parcerias têm trazido bons resultados em termos de produção científica internacional de referência, contribuindo para os indicadores da UFMS e fortalecendo nossa instituição como agente protagonista na ciência, tecnologia e inovação do Brasil. Neste ano tivemos oito estudantes em doutorado sanduíche no exterior, 11 professores visitantes estrangeiros no Brasil e quatro professores da UFMS no exterior financiados pelo Capes-PrInt, além das missões realizadas pelos professores estrangeiros e da UFMS nas instituições parceiras no exterior (UFMS, 2019a).

O PII da UFMS contempla duas políticas distintas, porém integradas: a Política de Internacionalização e a Política Linguística. A primeira tem como base as definições expressas no PDI vigente naquele momento, cuja visão de futuro, objetivos e ações contemplam a internacionalização.

A Política de Internacionalização da UFMS fundamenta-se no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019 da Universidade e tem como visão desenvolver centros de excelência, por meio do intercâmbio de pessoas e de ações com outros países, ampliando, potencializando e aperfeiçoando a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação, tendo como objetivo contribuir para o desenvolvimento das

⁶⁷<<https://www.ufms.br/programas-da-ufms-vinculados-ao-capes-print-tem-inscricoes-para-doutorado-sanduiche-cursos-de-curta-duracao-e-professor-visitante/>>. Acessado em 30 de janeiro de 2022.

regiões fronteiriças com os Estados brasileiros e com os países limítrofes (UFMS, 2018, p. 5).

Quanto à política linguística proposta no Plano de Internacionalização para o período de 2018/2022, observa-se que o documento indica os princípios, os objetivos e a proposta de estrutura organizacional para sua implantação. No fechamento do item específico, o documento apresenta a seguinte afirmação:

Cabe à UFMS, como parte de sua política de internacionalização, promover a construção de um ambiente proativo de internacionalização no seu cotidiano, incluindo o provimento de infraestruturas física e administrativa, o uso de idiomas, planejamento e execução de ações visando acolher estudantes e pesquisadores estrangeiros, com treinamento apropriado de equipes, além de ações para garantir a devida apropriação do conhecimento adquirido pelos estudantes e pesquisadores afastados do país após o retorno (UFMS, 2018, p. 7).

Nota-se que os idiomas envolvidos nas ações internacionais da UFMS são reconhecidos como desafios a serem enfrentados pela universidade, inclusive o português como língua estrangeira. Pois as diversas fases e atividades integrantes do processo de internacionalização demandam condições institucionais favoráveis, dentre elas o ferramental específico a cada língua base das relações internacionais estabelecidas.

5.5.2. O Plano Institucional de Internacionalização da UNB: um elemento de qualificação institucional

Ao considerar a sua situação atual de internacionalização, a UNB reconheceu que as ações internacionais até então praticadas tinham como ênfase a mobilidade (docente e discente) e os acordos bilaterais de cooperação internacional. Diante dessa constatação, foi elaborado o seu Plano Institucional de Internacionalização (PII), tendo planejado “um novo ciclo de maior e efetiva integração a circuitos nacionais e globais de conhecimento” (UNB, 2018, p. 27).

O presente Plano de Internacionalização acompanha essa perspectiva e pretende responder às seguintes perguntas: por quê, como e para quem. Uma das premissas que o orienta é a de que as respostas a essas perguntas encontram-se no histórico e na forma como se concebe e se implementa a internacionalização em uma instituição acadêmica. Assim, este Plano apresenta diretrizes, objetivos e ações de internacionalização da UnB para o quinquênio 2018-2022, tendo em conta os antecedentes institucionais nesse campo (UNB, 2018, p. 6).

Outro aspecto assumido pela UNB se refere aos propósitos institucionais que direcionaram a elaboração do PII, os quais estão voltados para a finalidade de ampliar e aprofundar as ações institucionais de internacionalização já experienciados pela

universidade, propondo objetivos e metas para uma nova fase, na mediada em que a excelência das funções universitária resultem da maturidade já alcançada com as ações de internacionalização, sendo as próximas ações desenvolvidas de forma abrangente, articulada e integrada com as demandas horizontes e globais (UNB, 2018).

Por que um Plano de Internacionalização? Porque a UnB está entrando em uma nova fase de internacionalização e de maturidade, que reflete novos objetivos e metas. Nesta nova fase, destaca-se nosso compromisso em reforçar um perfil internacional e uma visão no sentido de tornar-se uma universidade de excelência com a contribuição de todos os povos do mundo, a fim de aprender, pensar e trabalhar juntos (UNB, 2018, p. 6).

Ciente de que a Plano Institucional de Internacionalização é um instrumento resultante de políticas indutivas originadas no Programa Capes/Print e direcionadas às Universidades nos termos do Edital CAPES n.º 41/2017, a UNB registrou o seguinte:

O conjunto dos dados aqui apresentados indica claramente que, na medida do incentivo externo, a Universidade de Brasília consegue expandir seu nível de internacionalização. Portanto, avaliamos que iniciativas como a do edital CAPES-PrInt são muito bem-vindas para impulsionar o potencial da instituição (UNB, 2018, p. 13).

Para atingir o novo ciclo com maior e efetiva integração aos circuitos nacionais e globais de conhecimento a UNB, em seu PII, indica as condições necessárias à implantação, implementação e institucionalização de suas finalidades, o que representa um engajamento de toda a estrutura da universidade, enquanto compromissos e parcerias internacionais assumidos:

Isto se dará pela participação em redes de universidades e instituições internacionais de pesquisa e pelo incremento da internacionalização em seu próprio ambiente acadêmico. A política institucional de internacionalização da UnB deve ser transversal às atividades acadêmicas – ensino, pesquisa e extensão – e de gestão da Universidade. Para a consolidação dessa internacionalização em casa, a instituição deve promover a abertura das mentalidades a outros idiomas e culturas, e o estabelecimento de um ambiente de inovação, que estimule a elaboração de respostas para problemas novos, complexos e globais (UNB, 2018, p. 27).

Essa proposição demonstra a abrangência das finalidades institucionais assumidas, o que inevitavelmente produz uma mudança organizacional (HUDZKI, 1998), na medida em que o conjunto das ações articuladas em um processo contínuo de internacionalização altera os status de governança, estrutura, currículo e pessoas.

Nessa perspectiva, a UNB definiu as Diretrizes para a internacionalização, as quais foram registradas em seu PII: (1) a política linguística; (2) a política de

comunicação; (3) a mobilidade acadêmica em perspectiva institucional; (4) a pesquisa integrada e para a inovação; (5) as redes e parcerias estratégicas (UNB, 2019).

A política linguística contemplou as diretrizes: (1) a internacionalização em casa; (2) a internacionalização fora de casa; (3) as Cátedras, que atuarão em uma internacionalização de fora para dentro e de dentro para fora (UNB, 2018).

Também foram definidos objetivos para: (1) a internacionalização da gestão administrativa; (2) a internacionalização da graduação; (3) a internacionalização da pós-graduação; (4) a internacionalização da pesquisa; (5) a internacionalização da extensão (UNB, 2018). Para melhor visualização dos objetivos, ver ao Quadro 30.

Quadro 30 - Objetivos expresso no PII da UNB 2018/2022

Áreas	Objetivos
Gestão administrativa	1. Ampliar a divulgação de ações, infraestrutura e serviços de apoio à internacionalização da UnB.
	2. Simplificar normas e processos internos relacionados à internacionalização
	3. Criar uma cultura de internacionalização em todas as unidades administrativas e gestoras da UnB e promover a internacionalização de professores e servidores técnico-administrativos.
	4. Promover o multilinguismo e o multiculturalismo na UnB.
	5. Aprimorar o acolhimento e a integração de estudantes e docentes internacionais na UnB.
	6. Potencializar a atuação da UnB em redes interinstitucionais de apoio à internacionalização.
	7. Estabelecer uma cultura de planejamento estratégico, prospecção de parcerias, monitoramento e avaliação das ações de internacionalização da UnB.
Graduação	1. Mapear, potencializar e publicizar amplamente oportunidades e iniciativas de internacionalização para estudantes de graduação.
	2. Ampliar a oferta de cursos com dupla titulação.
	3. Ofertar disciplinas em outras línguas nas modalidades presencial ou EaD.
	4. Criar programa de intercâmbio permanente com universidades do Mercosul.
Pós-graduação	1. Melhorar a qualidade da formação dos discentes, com vistas à excelência acadêmica e à internacionalização.
	2. Melhorar a visibilidade da Universidade, inclusive em rankings internacionais.
	3. Ampliar a presença de estudantes de outras nacionalidades na UnB.
	4. Possibilitar aos docentes vivência em instituições internacionais de ensino e/ou pesquisa.
	5. Incrementar a internacionalização do ensino de pós-graduação na UnB.
Pesquisa	1. Aumentar a internacionalização dos processos de pesquisa.
	2. Incrementar a produção científica internacional da UnB.
	3. Aumentar a visibilidade da pesquisa da UnB, no contexto internacional
	4. Fomentar a interação de agentes de pesquisa e inovação com parceiros internacionais.
Extensão	1. Promover projetos e programas de extensão dedicados a temáticas globais, como os direitos humanos e o desenvolvimento sustentável.
	2. Promover a difusão cultural, em nível internacional, com ênfase sobre a América Latina e Caribe.
	3. Promover a difusão do conhecimento produzido com base na extensão, em nível internacional.
	4. Instituir uma política e programa supranacional de internacionalização na extensão, com ênfase nas ações Sul-Sul.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Conforme consta no Quadro 30, a UNB definiu 24 objetivos institucionais distintos, envolvendo as principais áreas de atuação da universidade, o que indica um envolvimento da estrutura universitária como um todo. Também, registra os compromissos assumidos na área de inovação, desenvolvimento sustentável e governança, enquanto processos que envolvem a mudança organizacional rumo a novos patamares de internacionalização definidos pela universidade.

O processo de internacionalização, além de impactar as atividades de uma instituição acadêmica, transforma o contexto nacional e internacional do ensino superior. Sendo capaz de impulsionar, de um lado, a produção conjunta de conhecimentos e o estabelecimento de redes de aprendizagem, intercâmbio e apoio mútuo, o processo de internacionalização pode também acirrar a competitividade entre instituições, que buscam crescente visibilidade e destaque no cenário internacional. Em atenção a essa outra face da internacionalização, o presente Plano reafirma o compromisso da Universidade de Brasília com princípios ético-políticos como a solidariedade, a responsabilidade social frente aos complexos desafios globais e a valorização da diversidade sociocultural e linguística (UNB, 2018, p. 39).

Nessa citação, nota-se o registro de duas visões distintas de internacionalização: a internacionalização solidária e a internacionalização competitiva (MOROSINI; CORTE, 2021). Diante dessas visões, reconheceu que as escolhas políticas assumidas pela universidade são desafios e reafirma o seu compromisso com os “princípios ético-políticos como a solidariedade, a responsabilidade social frente aos complexos desafios globais e a valorização da diversidade sociocultural e linguística” (UNB, 2018, p. 39).

Os planos apresentados representam duas experiências distintas, em um ponto encontramos a UFMS, que apresentou um plano institucional de internacionalização marcado pela projeção de objetivos voltados para implementação de ações com potencial para conduzi-la à internacionalizada desejada, na medida em que, induzida pelo Programa Capes/Print, anuncia mudanças organizacionais para atingir a internacionalização abrangente e articulada.

Estando em fase diferente de internacionalização, a UNB apresentou um plano institucional de internacionalização para o período de 2018/2022, também envolvido com a indução projetada pelo Programa Capes/Print. Nesse plano, indica uma ampliação das finalidades já assumidas em sua internacionalidade e anuncia uma internacionalização projetada para superar a ideia de competitividade e procura anunciar uma concepção de internacionalização que aproxime da internacionalização solidária, com forte marca da integração sul-sul.

Ao encerrar este capítulo, é relevante destacar que os documentos analisados permitem concluir que as universidades federais da região CO, no período de 2005 a 2020, realizaram ações específicas voltadas para a internacionalização de suas funções.

As ações de internacionalização desenvolvidas estão marcadas por duas vertentes importantes: (a) no âmbito das IFES, foram realizadas ações específicas de internacionalização, para efetivação dessas ações, fez-se necessária a reestruturação da organização interna das universidades, com o objetivo de ajustar o seu fazer universitário às finalidades dos programas de internacionalização propostos e fomentados pelas agências oficiais do governo federal; (b) o sistema educacional, via agências de regulação e fomento, promoveram uma intervenção consentida, cujo resultado foi a reconfiguração organizacional, estrutural e cultural das universidades pesquisadas.

A maioria das ações de internacionalização efetivadas pelas universidades pesquisadas, no período de 2005 a 2020, são ações decorrentes de políticas federais proposta pelas agências oficiais, na medida em que a indução, o financiamento e a avaliação dos programas e ações competem aos órgãos do sistema. Os atos normativos que instituem os principais programas têm por finalidades a internacionalização da graduação, da pesquisa e da pós-graduação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além das orientações de viés mercadológico presentes nos manuais que norteiam a internacionalidade na educação superior, é relevante registrar que a investigação, além de captar este viés mercantilista, percebeu também o caráter universal do conhecimento científico acumulado, produzido e disseminado na instituição universitária, que é contributo para a sedimentação e consolidação do desenvolvimento local, nacional e global, sendo este um elemento relevante para um tipo de internacionalização que prima pela integração das instituições universitárias. Todavia, é inegável que a apropriação da produção universitária na atualidade ocorra de forma hegemônica e esteja a definir a geopolítica do conhecimento.

Quanto aos dados analisados, registra-se que estes permitiram confirmar a hipótese inicial da pesquisa que, ao longo do processo de investigação, tornou-se em tese, a qual demonstra que as universidades federais da região centro-oeste se apropriam de elementos inerentes às políticas de internacionalização apresentadas pelas agências brasileiras de fomento e regulação, que se encontram em estreita relação com as orientações provenientes das agências supranacionais. A incorporação das agendas e programas oficiais de cooperação, intercâmbio e mobilidade internacionais indicam que o processo de internacionalização da educação superior promoveu alterações organizacionais e gerenciais nas IFES pesquisadas.

Cabe registrar que, mesmo diante da transnacionalização das funções universitárias, existe espaço para atuação da universidade no campo da internacionalização baseada na cooperação internacional horizontal.

Foi possível compreender as políticas educacionais brasileiras a partir de estudos sobre a internacionalização da educação superior, com foco nas relações estabelecidas entre o Estado e a materialização da educação. No período pesquisado (2006 a 2020), foi identificado que a política de educação superior priorizou a expansão, via interiorização e a reestruturação das universidades federais. Embora, os dados indiquem um declínio na expansão a partir do ano de 2015, mesmo assim, após este momento, na Região Centro-Oeste foram criadas 3 universidades novas, via desmembramento de universidades já consolidadas.

Portanto, em patamares menores, as ações de interiorização e diversificação tiveram continuidade até o final da segunda década dos anos 2000, na medida em que foi

possível identificar elementos de políticas com a finalidade de expansão, excelência e internacionalização das funções universitárias.

A internacionalização, percebida no estudo, está estruturada em dois princípios antagônicos, os quais foram defendidos por agentes e estudiosos de grupos distintos e divergentes, são eles: (a) a educação superior como direito universal e dever do Estado, que reafirma a educação como um bem público social e embasa a internacionalização solidária, marcada pela integração sul-sul; (b) a educação superior como mercadoria, que está centrada na competitividade entre as instituições universitárias, tendo como destaque a universidade de classe mundial, com base nas orientações das agências multilaterais: OMC, Banco Mundial e OCDE.

Estes elementos são fatores que provêm do momento histórico vivenciado pelas instituições universitárias, que são marcadas pelos movimentos reformistas, os quais são importantes para compreensão das relações internacionais, dentre eles a multirregulação, a internacionalização e a transnacionalização da educação superior.

Na atualidade a centralidade da internacionalização na educação superior é indispensável ao crescimento científico e cultural da universidade, pois aponta como política integradora da dimensão internacional, intercultural e global das funções universitárias. No entanto, é também importante atentar para qual direção aponta a internacionalização materializada no âmbito da instituição, que pode ser uma internacionalização solidária e abrangente ou uma internacionalização subordinada e mercantilista.

Estas concepções de internacionalização estão presentes nos debates, posicionamentos e encaminhamentos acadêmicos conduzidos pelos setores e pesquisadores das universidades, o que indicando as contradições e ambiguidades desta área do conhecimento, com maior ou menor grau de defesa e engajamento das universidades, quando da definição de suas ações internacionais.

Enquanto processo assimétrico, a internacionalização integra a engrenagem da política globalizada, sendo esta geradora de impactos geopolíticos que privilegiam os países e grupos hegemônicos localizados no hemisfério norte, em detrimento dos demais grupos e países situados fora do centro dinâmico do poder capitalista.

No caso brasileiro, este movimento foi captado pela pesquisa, os documentos analisados registram um deslocamento maior de estudantes e pesquisadores indo estudar nos países do hemisfério norte, enquanto as universidades brasileiras recebem maior número de estudantes dos países da América Latina e África. Esta movimentação revela

o eixo de atual das IFES da região CO, quando o assunto é internacionalização de suas ações.

Ao destacar as ações de internacionalização realizadas pelas universidades federais da região centro-oeste, é relevante registrar que este processo, no período de 2006 a 2020, ocorreu de forma distinta em cada universidade pesquisada, embora haja aspectos comuns entre elas.

Um elemento comum às cinco IFES pesquisadas é o fato de terem passado por mudanças internas significativas, com a finalidade de ajustar suas estruturas organizacionais e as suas diretrizes acadêmicas às orientações externas, visando acolher em suas atividades universitárias os programas e ações estabelecidas pelos órgãos do Governo Central, dentre eles MEC, CAPES e CNPq.

As proposições externas alcançaram estas IFES através dos mecanismos de regulação e fomento voltados para internacionalização da graduação, da pesquisa e da pós-graduação, cujo propósito é a internacionalização abrangente das funções universitárias.

Importa destacar que as IFES da Região Centro-Oeste são organizações universitárias recentes, todas surgiram a partir dos anos de 1960. Dentre elas, somente a UNB foi criada como universidade, as demais surgiram a partir de fusão, aglutinação, federalização ou desmembramento de instituições preexistentes. A mais recente universidade pesquisada é a UFGD, que foi constituída via desmembramento da UFMS em 2005.

Portanto, são instituições já consolidadas como universidades, porém em fase de consolidação ou qualificação de suas relações internacionais. Cabe destaque o fato destas instituições terem passado pelo mais recente processo de expansão e reestruturação das IFES, ocorrido a partir de 2005, como demonstram os dados do REUNI.

Quanto aos impactos, percebe-se que as principais estratégias de internacionalização da educação superior foram desenvolvidas pelo Programa Ciência sem Fronteira – CsF e pelo Programa Institucional de Internacionalização - Print. O primeiro teve início em 2012 e o segundo foi implementado em 2017.

Somente duas universidades federais da região Centro-Oeste participaram do Print, a UFMS e a UNB, ambas propuseram ajustamentos institucionais significativos para atender às finalidades do Programa e reconfiguraram as suas estruturas organizacionais, para acomodar as ações propostas em seus respectivos Planos.

A investigação permitiu compreender o processo de internacionalização das universidades pesquisadas e indicou que estas, mesmo estando em diferentes estágios de internacionalidade, concebem que a finalidade de suas ações neste campo é a internacionalização abrangente, que envolve a universidade como um todo. O que indica uma internacionalização apresentada como a quarta missão universitária.

Nesta ótica a integração das funções universitárias exigem o envolvimento das unidades organizacionais e dos seguimentos da comunidade interna em todas as fases da política institucional de internacionalização, assumida formalmente pelos órgãos superiores da universidade em estreita relação com os órgãos de fomento e regulação.

Isto porque, a finalidade da internacionalização observa a integração institucional, via mudanças organizacionais, que consiste em ajustamento institucional às demandas, cenários e contexto internacionais, na medida em que a universidade internacionalizada se tornaria em um centro institucional de cooperação, cuja finalidade é a coordenação, o aprimoramento e a ampliação de processos e oportunidades acadêmicas locais, regionais, nacionais e internacionais.

Considerando que a internacionalização é um processo, nos documentos analisados, foi possível perceber que as instituições universitárias, gradativamente, vão se ajustando às orientações externas. Isso porque os atos regulatórios são impositivos e produzem nas instituições universitárias uma racionalidade instrumental, que se materializada na gestão, na estrutura e na cultura organizacional. Essas orientações têm como foco a consolidação dos princípios empresariais, que se alicerçam nas dimensões eficiência, competitividade e produtividade, tendo a avaliação como a medida da gestão e do financiamento.

No período pesquisado, foi possível identificar que, na dimensão internacional, houve incrementos significativos na estrutura organizacional, na agenda e nas ações efetivadas pelas universidades estudadas. Essa movimentação se materializou a partir da indução proveniente da regulação nacional e supranacional, que indicam a mobilidade, a cooperação e o intercâmbio internacionais como elementos relevantes no processo de internacionalização da educação superior.

A esses elementos somam-se outras possibilidades de expansão universitária, que também produzem a inserção local, regional, nacional e internacional, dentre elas as redes, os consórcios e as associações internacionais de pesquisa e colaboração universitária.

A pesquisa explicitou a necessidade de se investigar a operacionalização dos programas oficiais de internacionalização implementados no âmbito das universidades federais da região Centro-Oeste, especificamente, o Programa Ciência sem Fronteira e o Programa Institucional de Internacionalização, com vista à identificação e análise das dimensões e o grau de envolvimento da universidade na execução desses programas.

Também é relevante envidar esforços para compreender o perfil dos participantes dos programas oficiais desenvolvidos no interior das IFES pesquisadas. Essa mesma necessidade se estende aos programas tradicionais de cooperação, mobilidade e intercâmbio internacionais fomentados pelas CAPES e executados pelas universidades.

De igual forma, percebeu-se a necessidade de continuar a pesquisa, agora com foco no contexto histórico dos planos institucionais de internacionalização implementados pela UFMS e UNB, identificando as mediações presentes no processo de tornar-se uma instituição internacional, via fomento externo de formatação oficial, na medida em que o Print é uma política setorial de caráter indutivo.

Os elementos dinamizadores da pesquisa possibilitaram a apreensão da dinâmica história na qual está inserido o processo de internacionalização da educação superior. Percebeu-se que há uma relação conflituosa oriunda da correlação de forças, que se origina nos interesses dos grupos produtivos componentes da sociedade do século 21, globalizada e hierarquizada. Tais conflitos tornam necessária a atuação do Estado para equacionar as demandas políticas, econômicas e sociais decorrentes deste movimento histórico.

Cabe destacar que as demandas políticas, por um lado, são interesses sociais e visam atender às pretensões dos grupos que compõem a sociedade e, por outro, são projetos econômicos, que buscam angariar melhores e maiores lucros para os agentes do capital que operam a partir das organizações supranacionais. Assim, o Estado passa a produzir a regulação necessária à expansão capitalista. Neste momento histórico, estão presentes as organizações transnacionais, geridas pelas diretrizes provenientes dos centros dinâmicos do poder capitalista.

Por fim, ao se internacionalizar, a universidade não pode deixar de atentar-se para os aspectos históricos que a circunda e de fazer suas escolhas ajustadas às demandas, limites e possibilidades locais, regionais, nacionais e internacionais. Ou seja, ser uma instituição universitária local, com alcance, contorno e relevância internacionais.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.º 69, dezembro, 1999.
- AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino superior no brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 32, jul/dez. 2016.
- ALMEIDA, Simone Maranhão Costa. **Do Maranhão para o mundo e vice-versa: Ciências sem Fronteiras como política de internacionalização do IFMA**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís: 2016.
- ALTBACH, P. *et al.* **Trends in Global Higher Education: tracking an academic tevolution**. Boston: Sense Publishers, 2010.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Programa de Expansão, Excelência e Internacionalização das Universidades Federais**. ANDIFES: abril, 2012.
- ATENCIO, Jorge E. **Qué es la geopolítica**, 2ª ed. Buenos Aires, Editorial Pleamar, 1975.
- AUGM. Conselho de Reitores. “**Contribuições para a III Conferência Regional de Educação Superior**. Junho de 2018, Córdoba, República Argentina. Disponível em: <<http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2018/06/Declaraci%C3%B3n-6-de-junio.-final.pdf>>. Acessado em: 07 de março de 2021.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no brasil – a expansão privado-mercantil. **Revista Internacional de Educação Superior** [RIESup], Campinas, SP v.1 n.1 p. 86-102 jul./set. 2015.
- BALANDIER, Georges. **O poder em cena**. Brasília-DF:UNB, 1982.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen Jefferson; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARATA, Maria João. A Internacionalização do Ensino Superior – Da Mobilidade de Pessoas à Internacionalização do Currículo. Interações: **Sociedade e as Novas Modernidades**, 37, p. 217-229. (2019).
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. In **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.
- BENFICA, Tiago Alinor Hoissa. História do ensino superior em Mato Grosso: das iniciativas frustradas à criação de um sistema universitário. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019.

BRASIL, **Ministério da Educação e do Desporto. Relatório Final do Seminário de Ensino Superior**: Brasília-DF: MEC, 1997.

BRASIL. **Decreto Legislativo n.º 30**, de 15 de dezembro de 1994, aprova a Ata Final da Rodada Uruguai de Negociações Comerciais Multilaterais do GATT, as listas de concessões do Brasil na área tarifária (Lista III) e no setor de serviços e o texto do Acordo Plurilateral sobre Carne Bovina. D.O.U de 19.12.1994a.

BRASIL. **Decreto n.º 1.355**, de 30 de dezembro de 1994, promulgou a Ata Final que Incorpora os Resultados da Rodada Uruguai de Negociações Comerciais Multilaterais do GATT. D.O.U de 31.12.1994b.

BRASIL. **Decreto n.º 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, D.O.U de 25.4.2007.

BRASIL. **Decreto n.º 7.642**, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 7, 14 dez. 2011.

BRASIL. **Lei n.º 13.243/2016**, de 11 de janeiro de 2016, que dispõe sobre os estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Brasília-DF: D.O.U de 12.1.2016.

BRASIL. **Lei n.º 10.558**, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade. D.O.U. de 14.11.2002.

BRASIL. **Lei n.º 10.861**, publicada em 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília-DF: DOU de 15.4.2004.

BRASIL. **Lei n.º 11.153**, de 29 de julho de 2005. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e dá outras providências. Brasília-DF: D.O.U. de 1.º 8.2005.

BRASIL. **Lei n.º 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília-DF. DOU de 30.8.2012.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRUNO, Miguel; CAFFE, Ricardo. Estado e financeirização no Brasil: interdependências macroeconômicas e limites estruturais ao desenvolvimento. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 26, Número Especial, p. 1025-1062, dez. 2017.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES 60 anos: seis décadas de evolução da pós-graduação. In: **Revista Comemorativa**, Brasília: CAPES, julho, 2011.

CAPES, Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital n.º 41/2017**, versão 2018. Em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20032019_CAPES_PrInt_EDITAL_41_2017__ALTERAO.pdf>. Acessado em: 29 de janeiro de 2022.

CAPES. **Informações institucionais**. Página oficial da CAPES, disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>>. Acessado em 06 de maio de 2022.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-graduação** – PNPG 2005 a 2010. Brasília-DF: CAPES, 2004a.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-graduação** – PNPG 2011 a 2020. Brasília-DF: CAPES, 2010.

CAPES. **Portaria CAPES n.º 220**, de 3 de novembro de 2017. Institui o Programa Institucional de Inter nacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil e dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa. Brasília-DF: CAPES, Diário Oficial da União, n.º 214, 8 de novembro de 2017a.

CAPES. **Programa Institucional de Internacionalização** – Capes-PrInt: Edital n.º. 41/2017. Brasília-DF: CAPES, 2017.

CAPES. **Relatório de Gestão 2001**. Brasília-DF: CAPES, 2002.

CAPES. **Relatório de Gestão 2004**. Brasília-DF: CAPES, 2005.

CAPES. **Relatório de Gestão 2006**. Brasília-DF: CAPES, 2007.

CAPES. **Relatório de Gestão 2007**. Brasília-DF: CAPES, 2008.

CAPES. **Relatório de Gestão 2008**. Brasília-DF: CAPES, 2009.

CAPES. **Relatório de Gestão 2011**. Brasília-DF: CAPES, 2012.

CAPES. **Relatório de Gestão 2019**. Brasília-DF: CAPES, 2020.

CAPES. **Relatório de Gestão 2020**. Brasília-DF: CAPES, 2021.

CARDOSO, Nadja Núbia Ferreira Leite. **“Você (não) precisa aprender inglês se quer ser pesquisador(a)!”**: o inglês como língua da comunicação científica na visão de estudantes pesquisadores(as) em ensino de ciências. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

CARNOY, Martin; LEVIN, Henry M. **Escola e Trabalho no Estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1987.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. In: **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 31, n. 1, pp. 195-233, 2019.

CARVALHO JUNIOR, Pedro HB; MORGAN Marc. Tributação da riqueza: princípios gerais, experiência internacional e lições para o Brasil. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; POCHMANN, Marcio (organizadores). **Brasil: Estado de bem-estar social?: limites, possibilidades e desafios**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2020.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas**: uma contribuição para a área educacional. Tese de doutorado, Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas. 2007.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CNPQ. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Página oficial do CNPQ**, disponível em: Informações disponíveis em: <<https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/institucional>>. Acessado em: 21 de abril de 2022.

CONTEL, Fábio Betioli; LIMA, Manolita Correia. Aspectos da internacionalização do ensino superior: origem e destino dos estudantes estrangeiros no mundo atual.

INTERNEXT – Revista Eletrônica de Negócios Internacionais da ESPM, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 167-193, jul./dez. 2007.

CUMBRE. **III Cumbre Ibero-americana de Reitores de Universidades Públicas**.

Carta de Porto Alegre. Porto Alegre, 27 de abril de 2002. Disponível em:

<www.scielo.br/j/rbedu/a/sBkD3tsGj5WHtWX7cRVWqPj/?lang=pt&format=pdf>.

Acessado em: 04.06.2022.

CUNHA, Dileine Amaral da; ROCHA NETO, Ivan. A importância do programa Ciência sem Fronteiras: o estudo do caso australiano, primeiros resultados e recomendações. **RBPG**, Brasília, v. 13, n. 30, p. 131 - 161, jan./abr. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro-RJ: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: da colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro-RJ: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, Carlos Alberto Jamil. **Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Autores Associados, 1987.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DE WIT, H. *et al.* **Internationalisation of higher education. Study. EU Directorate General for Internal Policies. Policy Department B: Structural and Cohesion Policies**. 2015.

DE WIT, H. **Repensando o conceito da internacionalização**. *International Higher Education*, 20/02/2013. Disponível em

<<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-highereducation/repensando-o-conceito-da-internacionalizacao>>. Acessado em: 21.06.2021.

DOMINGUES, José Luiz Domingues. UFG: referência na pesquisa. In: **Revista UFG Afirmativa**, Goiânia: UFG, n.º 5, outubro de 2010.

EMBRAPII. Associação Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial. **Página oficial**. Disponível em: <<https://embrapii.org.br/institucional/quem-somos>>. Acessado em: 21.04.2022.

FABIANO, Anna Claudia Sieverding; MELLO, Elena Maria Billig. Contexto do Texto da Produção da Política dos Acordos de Cooperação Acadêmica Internacional de uma Universidade Federal. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, 2021.

FAPESP. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. **Página oficial**. Disponíveis em: <<https://fapesp.br>>. Acessado em: 21 de abril de 2022.

FELIX, Glades Tereza, **Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação**: efeitos no Brasil e Portugal. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FELTRIN, Rebeca Buzzo; SANTOS, Diego Ferreira dos; VELHO, Lea Maria Leme Strini. O papel do Ciência Sem Fronteiras na inclusão social: análise interseccional do perfil dos beneficiários do programa na Unicamp. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 01, p. 288-314, mar. 2021.

FERREIRA, Suely. As políticas de expansão da educação superior do Governo Lula da Silva (2003-2010). In: **Revista Educação**. PUC-Campinas, 24 (2): 225-239, maio/agosto, 2019.

FINEP. Financiadora de Estudos e Projetos. **Carta anual de políticas públicas e governança corporativa base 2019**. disponível em: <<http://www.finep.gov.br/images/a-finep/Governanca>>. Acessado em: 21 de abril de 2022.

FIORI, José Luis da Costa. **Pós-escrito**: Sistema Mundial – império, riqueza e pauperização. Texto para Discussão. INEEP, ano 2, n. 8, fev. 2019.

FRANTZ, Walter. O processo de construção de um novo modelo de universidade: a universidade comunitária. In: INEP. **Modelos institucionais de educação superior**. Série educação superior em debate, volume 1. Brasília-DF: INEP. 2005.

GATTAS, Fauze. Universidade rumo ao ano 2000. In: **Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**. Campo Grande-MS: UFMS, 1991.

GOMES, Magno Federici. O Conselho Nacional de Educação como agência reguladora do sistema federal de ensino. In: **Revista Âmbito Jurídico**. 2009. Disponível em <<https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional>>. Acessado em 23.05.2021.

GOULART, Íris Barbosa; PAPA FILHO, Sudário. **Gestão de instituição de ensino superior**: teoria e prática. Curitiba-PR: Juruá, 2009.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília-DF: INEP, 2008.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HASSINGER, H. **Fundamentos geográficos de la Historia**. Barcelona: Omega, 1958.

HUDZKI, Romuald E. J. **The strategic management of internationalization: towards a model of theory and practice**. 331f. 1998. Tese (Doutorado) - *School of Education*. *University of Newcastle upon Tyne, United Kingdom*, 1998.

IBGE. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílio Contínua – PNAD**. IBGE: 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=destaques>>, Acessado em: 04.06.2022.

IESALC, Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e o Caribe. **III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe. Declaração**. Córdoba, Argentina, 14 de junho de 2018.

INÁCIO FILHO, Geraldo. **A monografia nos cursos de graduação**. Uberlândia: EDUFU, 1992.

KNIGHT, Jane. “*Modèle d’internationalisation ou comment faire face aux réalités et enjeux nouveaux*”. In: OCDE. **L’enseignement supérieur en Amérique latine – la dimension internationale**. Paris: Organization de Coopération et de Développement Économique, 2005.

KNIGHT, Jane. **Cinco verdades a respeito da internacionalização**. *International Higher Education*, 2012. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>>. Acessado em: 3 de fevereiro de 2021.

KNIGHT, Jane. **Higher education in turmoil**. *The changing world of internationalisation*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers. 2008

LIMA NETO, Newton. Políticas para o Ensino Superior: A Reforma do Estado e a Autonomia Administrativa e Financeira das Universidades Federais. IN: SGUISSARD, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Políticas públicas par a educação superior**. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

LIMA, Lucínio Carlos Viana da Silva; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LIMA, Lucínio Carlos Viana da Silva. O Paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. In: SGUISSARDI, Valdemar. SILVA JÚNIOR, João dos Reis (orgs.). **Políticas Públicas para a Educação Superior**. Piracicaba/SP: UNIMEP. 1997.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fábio Betioli. **Períodos e Motivações da Internacionalização da Educação Superior Brasileira**. 5^{ème} colloque de l’IFBAE – Grenoble, 18 et 19 maio de 2009.

LIMA, T. CUNHA, M. Iniciais. A educação superior no Brasil contemporâneo (1995-2016): uma análise dos Governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14, n. 28. Junho de 2020.

LUCE, Maria Beatriz; FAGUNDES, Catherine Vila; MEDIEL, Olga González. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 317-339, jul. 2016.

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo; BRASIL, Walterlina. **Internacionalização da Educação Superior no Brasil**: relatório final. Belém: Associação de Universidades Amazônicas – UNAMAZ. 2004.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação** (Porto Alegre), v. 40, n. 3, p. 333-342, set.-dez. 2017.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, Michele Borges de. A transnacionalização e a expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 151-173, jan./mar. 2018.

MEC. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: Diretrizes para Elaboração. Brasília-DF: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.dti.ufv.br/cpa/doc/pdi_sapiens.pdf>. Acessado em: 09.06.2022.

MEC. Prouni – **Programa Universidade para Todos**. <<https://acessounico.mec.gov.br.>>

MEC. Reuni – **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. <<https://reuni.mec.gov.br.>>

MINOGUE, Kenneth. **O conceito de universidade**. Brasília: UnB, 1991.

MIRANDA, Estela M.; TAMARIT, Francisco. Qualidade, internacionalização e reconhecimento de direitos na agenda de pesquisa da educação superior: Um olhar das conferências regionais. In: **Revista Educación Superior y Sociedad** Vol. 33, núm. 1, jan/jun. 2021, pp. 57-84.

MIYAMOTO, Shiguenoli. Geopolítica ciência política e relações internacionais. In: **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Ed. Esp. Geografia Política e Geopolítica, p.11-32, 2014.

MONTAÑO, Carlos. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico no “terceiro setor”. In: ADRIÃO, Tereza e PERONI, Vera. **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

MORCHE, Bruno. **A expansão do sistema de educação superior no Brasil, na China e na Índia**: uma análise comparativa. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2013.

MOROSINI, Marília (org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

MOROSINI, Marília, **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário, Brasília: INEP, 2006. V. 2.

MOROSINI, Marília. Internacionalização da Educação Superior no Brasil e desafios no contexto do sul global. In: **Revista Educación Superior y Sociedad** Vol. 33, n.º 1, janeiro -junho 2021. *Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América latina y el Caribe*.

MOROSINI, Marília. Internacionalização da Educação Superior: um modelo em construção?. In: RISTOFF, Dilvo e SEVEGNAN, Palmira. **Modelos Institucionais de Educação Superior**: Brasília, 13 e 14 de outubro de 2005: INEP, 2006.

MOROSINI, Marília. Internacionalização de sistemas universitários: o Mercosul. In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Políticas públicas para educação superior**. Piracicaba: UNIMER, 1997.

MOROSINI, Marília. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v.27, n.01, p.93-112, abr. 2011.

MOROSINI, Marília; CORTE, Marlene Gabriel Dalla. Internacionalização da educação superior. In: MOROSINI, Marília. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Volume 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Diversificação do Sistema de Educação Terciária um desafio para o Brasil. In: **Revista Tempo Social**: USP. abril 2003.

NEZ, Egeslaine de. Fluxos de cooperação acadêmica para a internacionalização. In: MOROSIN, Marília (org). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

NOGUEIRA, Célio Vieira. **A avaliação institucional em universidades do Mato Grosso do Sul**: as experiências da Universidade Católica Dom Bosco e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1996-2002). Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato. Campo Grande: 2006.

NOGUEIRA, Célio Vieira. A educação superior no Brasil do século XXI: panorama de uma política de educação para todos. In: PIEREZAN, Alexandre; NOGUEIRA, Célio Vieira. **De campo a campus**: uma década de investigação científica em no Campus de Nova Andradina, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Curitiba – PR: CRV, 2016.

NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi; OLIVIERA, João Ferreira. Estado, Educação e universidade no Brasil: processos de reconfiguração em tempos de reestruturação do capital. **RBPAE**, v. 35. N. 2. P. 427-446, maio/agosto. 2019.

OFFE, Claus. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n.º 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

OLIVEIRA, Marlize Rubin; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; PEZARICO, Giovanna. Internacionalização da Educação Superior: Lugar, Sujeito e Pesquisa como categorias substantivas de análise. **Revista Educação**: Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acessado em: 05.03.2021.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PAULA, Euripedes Simões. As Universidades Medievais. In: **Revista de História**, n.º 31, vol. XV, Ano VIII, julho-setembro/1957.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do Estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Caderno do MARE, 1997.

PERROTTA, Daniela Vanesa: participação na mesa redonda Internacionalização solidária ou internacionalização subordinada. In: **Anais** do 4º Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação da Unesc, em 25 de agosto de 2021, realizado online.

PIRES, Daniela de Oliveira; PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre Jose. Regulamentação do terceiro setor no Brasil e a democratização da educação pública. In: **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 81-98, 2017.

POCHMANN, Marcio. Estado de bem-estar social no Brasil: a construção interrompida? In: CASTRO, Jorge Abrahão de; POCHMANN, Marcio (organizadores). **Brasil**: Estado de bem-estar social: limites, possibilidades e desafios. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2020.

POCHMANN, Marcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, Junho, 2017.

RAMOS, Milena Yumi. **Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos**. Educação Pesquisa, São Paulo, *Ahead of print*, 2017.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação Superior**, Direito e Estado. São Paulo: Edusp, 2000.

ROBINSON, Ken. **A educação se tornou uma indústria: isso tem se mostrado um fracasso**. GZH Educação e trabalho. 2019. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/04/ken-robinson-a-educacao-se-tornou-uma-industria-isso-tem-se-mostrado-um-fracasso-cju2q4rh300sv01nvosbr2ke.html>>. Acessado em 12.03.2022.

RODRIGUES, Thiago Moreira de Souza. **Relações internacionais**. Brasília-DF: CAPES-UAB, 2016.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SALMI, J. **El desafío de crear universidades de rango mundial**. Colômbia: Mayol (BM), 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Educação, sociedade e culturas**. n. 23. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **S.O.S. Universidade 2016**. Conferência de abertura do II congresso de Acadêmicos da Unifesp. A Universidade do Século XXI.

UNICAMP, 06 de junho de 2016. Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=58h2Nus9e2w>>.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília-DF: UNB, 2012.

SANTOS, Milton. **A Universidade: da Intencionalidade à Universalidade**. Discurso proferido por ocasião da concessão do Título de Doutor Honoris Causa, conferido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, no dia 24 de setembro de 1999. Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ. v. 23, 2000.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica** - V.8, N.2 ago/dez.2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. In: BRXEXINSKI, Iria (org.). **LDB/996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SGUISSARD, Valdemar. **Internacionalização, Gestão Democrática e Autonomia Universitária em Questão**. Brasília: INEP, 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião**. In: MOROSINI, Marília. A universidade no Brasil: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. O professor pesquisador nas universidades públicas no contexto da internacionalização do capital: a produtividade do trabalho imaterial superqualificado. **Revista Portuguesa de Educação**, 2009, 22(1), pp. 145-177.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. Pesquisa pós-graduação e conhecimento-mercadoria aplicado no Brasil. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 44, p. 23-42, set./dez. 2017.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; KATO, Fabíola Bouth Grello. A política de internacionalização da educação superior no Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020). **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, SP v.2 n.1 p.138-151 jan./abr. 2016.

SILVA JÚNIOR, João Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Domingos Pereira; RODRIGUEZ, Vicente. **O gerencialismo na primeira década do século XXI: elementos para análise da política educacional brasileira**. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/domingos-pereira-da-silva-vicente-rodriguez.pdf>>. Acessado em: 12 de junho de 2022.

SILVA, Flávia de Araújo; GONÇALVES, Carlos Alberto. O processo de formulação e implementação de planejamento estratégico em instituições do setor público. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, 4 (3), 458-476. 2011.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e as Coalizões em Educação: A Influência dos Atores na Formulação de Políticas Públicas XXXV Encontro da APAD**, Rio de Janeiro-RJ, setembro de 2011.

SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. Brasília-DF: INEP, 2007.

SOUSA, José Vieira de. Internacionalização da Educação Superior como indicador do Sinaes: de qual qualidade estamos falando? In: **Educação**, v. 40, n. 3, p. 343-356, set/dez. 2017.

SOUSA, José Vieira. História da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Volume 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

STALLIVIERI, L. (2004). **Estratégias de Internacionalização das Universidades brasileiras**. Caxias do Sul: EDUCS.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização da educação superior em contextos (des)favoráveis**. Conferência Binacional de Educação, realizada no período de 04, 05 e 06 de setembro de 2019, na cidade de Rivera, Uruguai. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/340634591>>. Acessado em 04 de fevereiro de 2021.

STALLIVIERI, Luciane. **O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior**. Caxias do Sul – RS: UCS, 2014. Disponível em: <<https://iglu.paginas.ufsc.br/files/2014/08/SLIDES-LUCIANE.pdf>>. Acessado em: 06.06.2022.

STALLIVIERI, Luciane. **V Fórum de Internacionalização da UNESP**. Bauru-SP: 2016.

THIENGO, Lara Carlette. **Universidades de classe mundial e o consenso pela excelência: tendências globais e locais**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

THIENGO, Lara Carlette; BIANCHETTI, Lucídio; DE MARI, Cezar Luiz. Rankings acadêmicos e universidades de classe mundial: relações, desdobramentos e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n.º. 145, p.1041-1058, out.-dez., 2018.

TIFFIN, John; RAJASINGHAM, Lalita. **A Universidade virtual e global**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TISCHER, Wellington; ROCHA, Isa de Oliveira. Novas universidades federais para o desenvolvimento regional – Expansão do ensino superior público e a interiorização dos campi. In: **Anais do XVIII ENANPUR**. Natal-RN, de 27 a 31 de maio de 2019.

TRINDADE, Héglio. O novo contexto da avaliação nas universidades federais. In: **Pró-Posições**. v. 6. n. 1[16]. Março, 1995.

UFG. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2008-2012**. Goiânia: UFG, 2008.

UFG. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. Goiânia: UFG, 2017.

UFG. **Plano de Gestão 2018-2021**. Goiânia: UFG, 2018.

UFG. **Relatório de Gestão 2006**. Goiânia: UFG, 2007.

UFGD. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**. Dourado-MS: UFGD, 2013.

UFGD. **Relatório de Gestão 2020**. Dourados-MS: UFGD, 2020.

UFMS. Conselho Universitário. **Resolução n.º 80**, de 30 de agosto de 2018. Estabelece o Plano Institucional de Internacionalização no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<https://boletimoficial.ufms.br/>>. Acessado em: 29 de janeiro de 2022.

UFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Campo Grande-MS: UFMS, 2015.

UFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Campo Grande-MS: UFMS, 2020.

UFMS. **Programas da UFMS vinculados ao Capes-PrInt têm inscrições para doutorado sanduíche, cursos de curta duração e professor visitante**. Disponível: <<https://www.ufms.br/programas-da-ufms-vinculados-ao-capes-print-tem-inscricoes-para-doutorado-sanduiche-cursos-de-curta-duracao-e-professor-visitante/>>. Acessado em 30 de janeiro de 2022.

UFMS. **Relatório de Gestão 2006**. Campo Grande-MS: UFMS, 2007.

UFMS. **Relatório de Gestão 2018**. Campo Grande-MS: UFMS, 2019.

UFMS. **Resolução n.º 110**, de 11 de julho de 2019. Aprova o Regulamento da Mobilidade Acadêmica Internacional, *outgoing* e *incoming*, da UFMS. Campo Grande-MS: UFMS, Boletim de Serviço n.º 7080, 12/07/2019, p. 2.

- UFMS. **Resolução n.º 145**, de 28 de dezembro de 2018. Altera a Resolução n.º 100, de 4 de setembro de 2018, que institui o Plano de Governança Institucional da UFMS. Campo Grande-MS: UFMS, Boletim de Serviço n.º 6948, p. 57, 31/12/2018.
- UFMT. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2012**. Cuiabá-MT: UFMT, 2005.
- UFMT. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Cuiabá-MT: UFMT, 2019.
- UFMT. **Plano de Integridade**. Cuiabá-MT: UFMT, 2019a.
- UNB. **Estatuto e Regimento Geral**. Brasília-DF: UNB, 2022.
- UNB. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. Brasília-DF: UNB, 2019.
- UNB. **Plano Institucional de Internacionalização**. Brasília-DF: UNB, 2018.
- UNB. **Plano Orientador da Universidade de Brasília**. Brasília-DF: UNB, 1962.
- UNESCO. Educação superior: reforma, mudança e internacionalização. **Anais**. Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003.
- VELHO, Silvia. **Relações universidade-empresa: desvelando mitos**. Campinas – SP: Autores Associados, 1996.
- VIANNA, Cleverson Tabajara; STALLIVIERI, Luciane; GAUTHIER, Fernando Álvaro Ostuni. **Governança: um papel relevante para o diagnóstico da internacionalização do ensino superior**. Ciki. Porto Alegre Brasil / 07 a 08 de novembro - 2019. <<https://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/article/view/692/448>>. Acessado em: 05.03.2021.
- VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.
- VIEIRA, Evaldo. **A república brasileira: 1951-2010: de Getúlio a Lula**. São Paulo: Cortez, 2015.
- VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: uma introdução histórica**. Brasília, DF: Plano, 2003.
- WOLFF, Laurence e CASTRO, Cláudio de Moura. Educação e treinamento: a tarefa à frente. In: KUCZYNSKI, Pedro-Pablo e WILLIAMSON, John (org.). **Depois do consenso de Washington: retomando o crescimento e a reforma na América Latina**. São Paulo/SP: Saraiva. 2004.